

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

DR. NAGY ZOLTÁN

**A TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ ÉS A PEDAGÓGIA
ÖSSZEFÜGGÉSRENDSZERÉNEK A VIZSGÁLATA
KOMMUNIKÁCIÓ SZAKOS ÉS
TANÍTÓJELÖLT HALLGATÓK KÖRÉBEN**

**BUDAPEST
2010**

**EÖTVÖS LORRÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK OKTATÁSI PROGRAM**

A Doktori Iskola vezetője:
Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár

A Doktori Program vezetője:
Dr. Bábosik István, egyetemi tanár (DSc.)

Dr. Nagy Zoltán

**A tömegkommunikáció és a pedagógia
összefüggésrendszerének a vizsgálata
kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók körében**

Doktori disszertáció

Témavezető:
Dr. Barkó Endre, habil. egyetemi docens

Bíráló bizottság:

Elnök: Dr. Bábosik István, egyetemi tanár (DSc.)

Belső bíráló: Dr. Trencsényi László, habil. egyetemi docens

Külső bíráló: Dr. Forgó Sándor, habil. főiskolai tanár

Titkár: Dr. Schaffhauser Franz, egyetemi docens

Tagok: Dr. Balogh László, habil. egyetemi docens

Dr. Szabó Anna, egyetemi docens

Dr. Fábry György, habil. egyetemi docens

**BUDAPEST
2010**

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ez a dolgozat nem készült volna el, ha nincsenek hozzá támogatóim, akik munkájukkal és türelmükkel segítettek. Külön köszönet családomnak; feleségemnek Évának, lányomnak Boglárkának és emlékeimben néhai szüleimnek.

Nem különben azoknak az oktatóknak, akik szakértelmükkel segítették az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatott tanulmányaimat, Dr. Barkó Endre témavezetőmnek, aki mindvégig önzetlenül irányított munkámban.

Köszönöm opponenseim, valamint a bírálóbizottság tagjainak munkáját. Tisztelet illeti munkahelyemen a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán Dr. Csorba Péter rektort, aki hozzájárult hallgatókkal végzett szakmai kutatásaimhoz. A dolgozat megjelenítésében Harangi Ibolya volt segítségemre.

Dicséret illeti tanítványaimat, akik miatt a vizsgálat készült, reményeim és szándékaim szerint eredményesebb oktatásukhoz.

Tartalomjegyzék

Előszó	1
1. Problémafelvetés	4
2. Szakirodalmi áttekintés	12
3. A kommunikáció és a nevelés történeti keresztmetszete.....	82
3.1. A kultúra és az iskola kapcsolata.....	82
3.2. A társas érintkezés evolúciója	87
3.3. A média és a pedagógia konceptualizálása a hipermédia korában.....	91
4. Saját kutatások.....	96
4.1. Helyzetelemzés.....	96
4.1.1. Hipotézis.....	99
4.2. A vizsgálat körülményei.....	101
4.2.1. A felmérés helye.....	101
4.2.2. A mintavétel és a kérdezés	104
4.2.3. A résztvevők szociokulturális-demográfiai jellemzői.....	105
4.3. A kutatás módszerei és folyamata	117
4.4. Módszertani beavatkozások.....	120
4.4.1. Összehasonlító és hatásvizsgálatok	125
4.4.2. Statisztikai eljárások.....	127
4.4.3. A kutatás alkalmazása, közreadása.....	129
5. Az akciókutatás eredményeinek megbeszélése	130
5.1. Kvalitatív paradigmák	130
5.1.1. Nézőpontok a felsőoktatás változó szerepéhez	130
5.1.2. Az intellektuális kompetenciák pozicionálása.....	135
5.1.2.1. Pedagógiai tapasztalatok az oktatási folyamatban.....	135
5.1.2.2. Nevelésszociológiai aspektusok és ellentmondások.....	141
5.1.2.3. A tömegkommunikáció és a pedagógia gyakorlati relevanciája	150
5.1.3. Tanulásszervezés a pedagógusképzésben és a médiaoktatásban.....	158
5.1.3.1. A média pedagógiai relevanciája.....	174
5.1.3.2. A neveléstudomány tömegkommunikációs aspektusai.....	185
5.1.4. Az információ, mint nevelési érték.....	189
5.1.4.1. A médiaismeretek lehetősége a tantárgypedagógiában.....	195
5.2. Kvantitatív mérések.....	200
5.2.1. Tudásstátusz pre-tesztelése.....	200
5.2.2. Motiváció az érték, a norma és az attitűd viszonyulásban	206
5.2.3. Az értéktérképek változása	212
5.2.4. A szükséglet hierarchia felépülése	219
5.2.5. A sajtó személyiségformáló ereje.....	223
5.2.6. A hozzáadott pedagógiai érték megjelenése.....	237
5.2.7. A média pedagógiai érvényesíthetősége.....	241
6. Tézisek.....	246
Összefoglalás	248
Melléklet.....	253
Kérdőívek	254
Táblázatok jegyzéke	275
Ábrák jegyzéke	276
Irodalmi hivatkozás	278

Előszó

A neveléstudomány és a médiatudomány összefüggérendszerével az Amerikai Egyesült Államokban már a XX. század közepén folytattak vizsgálatokat. Európában és ezen belül hazánkban is alig negyedszázada került a kutatók érdeklődésének középpontjába. A tömegkommunikáció a neveléstudományon belül két értelemben fontos. Egyrészt a kínálat szelektálásában, másrészt az értelmes megnyilvánulás feltételeinek az alakításában. A két tudomány relevanciája ilyen formán elvitathatatlan. Magyarországon a közoktatásban és a felsőoktatásban mindezidáig nem tulajdonítottak különös jelentőséget a két diszciplína összefüggésének. Pedig a Nemzeti Alaptantervben (NAT) is külön fejezet foglalkozik az információs és kommunikációs kultúra fejlesztésével. Kiemelt feladatnak tekinti a megismerési képességek fejlesztését, beleértve mind a valós, mind a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását. Különös jelentőséget tulajdonít mindennek a tanulási folyamatot jelentősen átalakító informatikai eszközök, és elektronikus oktatási segédanyagok használata. A médiapedagógia oktatása mellett legalább annyian állnak ki, mint amennyien ezt nem tekintik önálló tudománynak. A neveléstudomány és a médiatudomány jelenleg a pedagógusok körében is markánsan elkülönül egymástól. Aligha szükséges magyarázni ennek ellenkezőjét. Magyarország ma a gyerekek „tévés paradicsoma” Európában. Elengedhetetlen tehát a két tudományterület közelítése és koherenciájának megrajzolása. E nélkül nem működnek azok az önszabályozó mechanizmusok, amelyekre a törvényi szabályozás is épülhet. Kiemelten fontos a gyermekek fejlődését elősegítő, számukra hasznos, magas minőségű tartalmak széles választéka. Ez az igény különös súllyal jelenik meg az újfajta tartalomszolgáltatók – internetes és telekommunikációs – médiumok esetében. Feltétlenül szükséges, hogy a szabályozó, társadalmi konszenzuson alapuló médiatartalom közvetítésére kényszerítse a tartalomszolgáltatókat. Miután a médiaműveltség, a média értésén túl a médiához való hozzáférést és a használat készségének elsajátítását is jelenti, ezért szükséges ezen összetevők fejlesztésének támogatása. Rendkívüli fontossággal bír a tudatos médiahasználatra nevelés, már az óvodás kortól az általános iskolákon és középfokú intézményeken keresztül a felsőoktatásban is. Ugyancsak lényegi kérdés; a pedagógusok mellett a szülők orientálása, tájékoztatása a gyermekek helyes médiahasználatával és médiaértésével kapcsolatban. Ehhez az első lépést a kommunikáció- és médiatudományt, valamint a neveléstudományt tanuló hallgatók szemléletformálásában kell megtenni.

„Tudományos az iskola, tudományos a tanítás ott, de csakis ott, ahol tudósok tanítanak. Bizonyos dolog, hogy csak az lehet jó tanár, aki maga a tudománnyal foglalkozik.” Eötvös Loránd fogalmazta meg ezt az egyetemi tanításról 1878-ban. Gondolataival ma sem lehet vitatkozni. A felsőoktatás színvonala az ország jövőjének záloga. A globalizációs kihívásokkal szembe nézni tudó értelmiségi képzés a társadalom fontos alappillére. A szakmai kompetenciákkal rendelkező diplomásoknak integrálódniuk kell az európai kultúrába. Ez a folyamat azonban nem zökkenőmentes. A felsőfokú intézmények mai hallgatói már a rendszerváltás után szocializálódtak, de éppen ennek az időszaknak az ellentmondásai rányomták bélyegüket világlátásukra. Annál is inkább, mert időközben lényegi változás következett be az értékek megítélésében, a követendő normák elfogadásában. A korábbi „kötelesség és elfogadás” elméletet felváltotta az „önkibontakoztatás” elmélete. Amíg az előbbiben a rend, a fegyelem, a közjó szolgálata dominált, addig az utóbbinál a szabadság, a kreativitás, az egyéni szükségletek kielégítése vált mértékadóvá. (Bohnsack.F, 1996) Mindez akár a hallgatók, akár az oktatók esetében attitűdváltást feltételez.

A posztmodern filozófia az „anything goes” (mindent lehet) tűzte zászlajára. Megvalósulhat Comenius elképzelése az „omnia omnes omnino” (mindenkinek mindenről minden). Csakhogy közben egyre terjed a „Don Quijote jelenség”, amiben összemosódik az egyénben a fikcionalitás és a realitás. A newmédia által közvetített médiahack (brutális média) találkozott a szemtanú valóérzetével. Ez pedig sokszor hitelteleníti az információkat. (Vekerdy, 2007) A pedagógusképzés és a médiaképzés a felsőoktatás két „rendhagyó” szegmense. A jövő nemzedékét nevelő tanárookra és a médiaszereplőkre különös felelősség hárul. A tömegkommunikációnak pedagógiai relevanciája van, mint ahogy az is igaz: a neveléstudomány művelőinek is tudni kell segíteni a médiatartalmak közötti eligazodást. Koherens módon a kínálati szelekció és az ebből fakadó értelmes megnyilvánulás támogatása az iskola feladata. Mindez nem is hagyja érintetlenül hazai felsőoktatást. A Bolognai dekrétumhoz való csatlakozás, az Európai Tudományos Térséghez (ETT) való tartozás, új szakmapolitikai koncepciók kidolgozását indukálta. Ennek eredményeként jött létre az „Új Tudás” és a magyar Génusz program. Ezek keretében igyekszik a kormányzat teret nyitni a hazai felsőoktatás megújulásának. Ehhez vár partneri segítséget az oktatóktól és a hallgatóktól.

Tanítás, és/vagy nevelés? Kell-e, hogy a pedagógia része legyen a tömegkommunikáció üzeneteinek értelmezése? Milyen mértékben szocializációs ágens a média? Vállalja-e az iskola a véleményírányító (opinion leader) szerepet? A pluralista nevelés befogadja-e az alternatív pedagógiát? Képes-e a tanár növendékeinek idősíkjába helyezni önmagát? Elisa

Calzavara és Enrico Celli azt kérdezi: „Vállal-e a pedagógia kompenzációs szerepet a multimédiális rendszer terjedése idején? A tanár a médiumok bizonyos együttesének ügyintézője és koordinátora lesz, vagy éppenséggel ő maga is csak médium egy rendszeren belül?” A szocializációs folyamatokban érzékelhető-e a tömegkommunikáció egyre növekvő hatása? A társadalmi makrostruktúrában a társadalmi, gazdasági, politikai feltételek milyen hatással vannak a pedagógus szerepre? A. Wolf szerint: „Egy iparosított, technizált világban és pluralista társadalomban az egyesek jelenlegi és jövőbeni szituációja a konfliktusokkal való együttélést követeli, mégpedig nem, mint kivételt, hanem mint szabályos esetet. Nem a konfliktusnak, hanem a konfliktus mentességnek kell meggondolandó különleges esetnek tűnnie. Miként lehet a felsőoktatásban a tanítójelölteket és a kommunikáció szakos hallgatókat eredményesen oktatni? Az értelmiségi pályára készülőkben van-e készség a szüntelen megújulásra, az élethosszig tartó tanulásra? Esetleg ellenkezőleg, a gyakorlatban uralkodó normákat követik, és nem kényszerítik bele magukat komplementer hatásokba. Kériné így ír erről: „Azokat az igen erős tanáregyéniségeket nevezhetjük szervező tanárnak, akik azon kívül, hogy diákjaik szellemi és lelki fejlődésére hatást gyakorolnak, azok mindennapi életét hétköznapijait és ünnepnapjait is formálni tudja.” Hogyan számolható fel a pedagógus mesterség professzionalitásának deficitje? Létezik-e olyan megragadható tudásalap, kompetencia standard, melynek birtokában a művészet szintjéig fejleszthető a nevelés? Joseph Forgas rámutat: „A modern tömegtársadalom felszínes érintkezéseiben nagyon fontos képesség, hogy gyorsan és könnyedén alakítsanak ki kapcsolatokat. Milyen leképeződései vannak a társadalomnak az individuum szintjén? Az ezzel kapcsolatos kutatások homlokterébe azok a törekvések kíváncsognak, amelyek új pedagógus szerepeket teremtenek. Az innovatív pedagógia differenciáltan, komplex neveléstudományi kontextusba kerül.

1. Problémafelvetés

Közhely bár, de ugyanakkor igaz, hogy a XXI. század elejére világunk felgyorsult és csak az az ember tud talpon maradni ezen a sokszor ingoványos talajon, aki megfelelő szellemi tőkével, mobilitással, flexibilitással, és még megannyi, a mai kor követelményeinek megfelelő tulajdonsággal, képességgel rendelkezik. A változások sokszor pillanatok alatt mennek végbe, anélkül, hogy bármilyen előjelét láttuk volna azelőtt. Amellett, hogy ezeknek a változásoknak, átalakulásoknak, legfőbb céljuk az, hogy az emberi életet könnyebbé tegyék, nem szabad megfedkezünk arról sem, hogy az „éremnek két oldala van”. Nem egy esetben kíméletlenül alakítják, rombolják, torzítják az emberek által értékesnek vélt dolgokat, legyen az például egy tárgy, a környezet, egy eszme vagy csak egy tulajdonság. Ezeket a változásokat összefoglaló néven értékrombolásnak nevezzük. (Barkó, 2006.) Félő, hogy a globalizáció terjedésével az említettek általános tendenciává válnak.

Ugyanakkor a globalizáció egyik fontos eszköze a tömegkommunikáció. A média rohamléptékű fejlődése körbejárja az egész Földet, és teljesen beépül a mindennapjainkba. Mindemellett a társadalomtudományi szemlélet közös vonásait magán viselő pedagógia és a tömegkommunikáció, nyilvánvaló spontán, olykor intenciózus társadalmi határendszerét a XXI. században ki kell teljesíteni. A pedagógia normatív funkciója, az iskola falai közé zárt világból kilépve, méltó feladatot tűz a társadalom elé. Ez a fajta megközelítés akkor lehet eredményes, ha a szükségesnek látszó elméleti, filozófiai alapvetés pedagógia szempontú értékelése is jelen van, hiszen a kölcsönhatás világos, amely különösen az érzékeny életszakaszokban, az iskolakezdéstől a serdülőkorig segíti a felnövekvő nemzedékek társadalmi eligazodását. (Anderson, 2005., Zohar, 1999.) A felsőoktatásban, a tanító és kommunikáció szakos hallgatók tantervéből hiányzik a tömegkommunikáció módszertani oktatása. Igaz, a tanítójelöltek tanulnak pedagógiai ismereteket, a kommunikáció szakos hallgatók azonban nem kapnak ilyen jellegű felkészítést, ezért a kohézió valójában nem érvényesül. Dolgozatomban ennek az „ellentmondásnak” a feloldására teszek kísérletet, azt remélve, hogy kutatási eredményeim a gyakorlatba átültetve, okszerű médiahasználatot, illetve megfelelő tartalomszolgáltatást nyújtanak.

Három alapvető tulajdonságot tartok fontosnak mindezek vizsgálatában. Az egyik ezek közül az attitűd, amely mint egyfajta „alapkő” jelenik meg, bármely értékkel foglalkozó kutatásban. A fogalmat számtalan kutató definiálta és valószínű, hogy a jövőben is születnek meghatározások. (Andorka, 1997) szerint „az a készség, hogy az egyén bizonyos tár-

gyakra, személyekre, helyzetekre meghatározott módon reagál”. Más azt mondja: az attitűd a személyek feladatára történő beállítódása, készenléte. (Allport, 1994) A másik, a téma szempontjából releváns fogalom, az érték kategóriája. Adler az értékeket örök eszméknek tekinti, a tárgyak olyan tulajdonságának, amelynek az ember számára értéke van, amelyek képesek szükségleteit, vágyait kielégíteni. Az érték csak a cselekvésben ragadható meg, csak a cselekvés fejezi ki objektíven, hogy az emberek mit tartanak értéknek. Az érték az emberek tulajdonsága, tanult vagy velünk született preferencia. Heller Ágnes szerint az érték fogalma akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti az előnyöst az előnytelenről, a kíváncsítót a nem kíváncsítótól, a követendő a végzetestől, az értékelést pedig a jó és a rossz közötti választás jelenti. A harmadik fogalom a norma, amely „viselkedési szabály, előírja, hogy a társadalom tagjainak bizonyos helyzetekben hogyan kell és hogyan nem szabad viselkedniük”. (Andorka, 1997) Buda Béla szerint a norma előírások sorozata, amely megszabja, a viselkedés irányát.

Figyelemre méltó a pedagógia és filozófia szerves kapcsolatában felkínálkozó lehetőség, amely a diszciplínák szintbeli különbségében rejlik, és ami a pályapedagógiára tekintettel is megnyilvánul. Az egyik legfontosabb kérdés, hogy az adott pedagógiai szemlélet a célhoz vezető útban mit tekint „mérőöldkőnek”. Az emberben rejlőt vagy azon túlit? Ezzel együtt a tapasztalaton túlmutatót fogadja el, mint formáló eszmét, vagy a tapasztalatit, mint a benne rejlőt felszínre hozni, tekinti a pedagógia alapvető törekvésének. Ez a kétféle világgép, értékképző tényezője lehet a pedagógiának. Ebből adódik, hogy a pedagógia olyan viszony kialakítására törekszik, amely értéket lát a világgépben. Akár egyik, akár másik megfontolásra hagyatkozik, őrzi filozófiai relevanciáját: a teljességre tör, ebben az értelemben monotelikus (oszthatatlan), amely az emberi nevelésben nem hagyható figyelmen kívül. A pedagógiának ebben az értelemben értékkohereanciája van, a filozófiai relevancia kifejeződéséeként. Amennyiben ez az összetartozás felbomlik, a norma degradálódik. Tapasztalati szabályok közegebe süllyed és a hatásszervezés óhatatlanul elveszti monotelikus jellegét. A mindennapi élet értékfogalma, az értékek keletkezése a társadalmi viszonyokból érthető meg leginkább. A társadalomban élő egyének, csoportok, rétegek, szervezetek érdekei szabják meg, mit tartanak kíváncsitosnak, elfogadottnak. Itt ismét két fontos szempontot lényeges megemlíteni. Egyrészt biztonságot ad és eligazodást nyújt az ember számára a társadalmi életben, másrészt segít beilleszkedni az egyes csoportokba. Az érték ezen jellemzői miatt, "áttörhetetlen" falak jönnek létre az emberek között, így eltérő nézeteik miatt képtelenek a párbeszédre, az együttműködésre. A szükségletek elveszítik az értéke-

zérelt viselkedés motiváció bázisát, és csak a legelemibb fiziológiai szinten fordulnak elő. Az értékek irányultságát az értékorientáció szintjén érdemes vizsgálni.

Max Weber megkülönböztet célértékeket, amelyeket a társadalom jelöl ki az egyén számára, illetve eszközértékeket, amely a cselekvések mikéntjét minősítik. Az értékorientáció alapvető funkciója a magatartás szabályozásában van. Éppen ezért jellemzőek a személyiségünkre. (Jadov, 1975.) Az értékorientáció tudati és tapasztalati tényezőkből épül fel, a tapasztalati, a létező értékeket közvetíti a személyiség számára, míg a tudati elemek a társadalmi értékekből alakulnak ki. (Hankiss, 1983.) A tradicionális társadalmak kollektív értékrendjét a modernizáció érvényteleníti, és helyére az egyén számára választható értékek széles kínálati palettáját nyújtja. Ugyanakkor akadályozó tényezők is felmerülhetnek, ezek olyan nehézségek, amelyek gátolják az értékek felismerését. Ilyen a mimikri, amikor az emberek maguk sincsenek tisztában saját értékeikkel, illetve értékítéleteik elsődleges vagy másodlagos társadalmi csoportoknak, az ideológiakusan megfogalmazott értékeit követik. (Koncz-Kovács, 2000.) Hasonló fogalom a kamuflázs, amikor az embereknek, ha vannak is értékeik, akkor azokat nem feltétlenül vállalják, inkább rejtgetik. A hipokrizis, amikor az emberek szeretnek „jobb színben” feltűnni, mint amilyenek a valóságban, és ezért megtevesztő módon más értékeket juttatnak kifejezésre verbálisan, mint amelyeket követnek.

Hazánkban az értékvizsgálat az 1970-es években kezdődött, és a tradicionális értékrend uralmára engedett következtetni. A Társadalomtudományi Intézet 1982. évi vizsgálatát tíz évvel később megismételte. Míg a rendszerváltást megelőző időszakban dominált a tradicionális értékrend, az érték, a nyugalom, a biztonság, addig az utóbbi kutatás már jelezte a napjainkra kialakult állapotokat, amikor is a szabadság, az önmegvalósítással összefüggő értékek mellett megjelentek az anyagi gyarapodás, a hedonizmus már egyáltalán nem ideologisztikus, sokkal inkább posztmaterialista szemléletek. A kultúrákövetítés tehát értékek és normák mentén zajlik, a társadalmi csoport vagy közösség tagjainak követniük kell bizonyos viselkedési szabályokat. E nélkül a társadalom kiszámíthatatlanná válik, a normák megszegését pedig a szankcionálás nem mindig követi. A normák sokfélék lehetnek, jogi, erkölcsi, vallási normák, illem, divat, viselkedési szabályok. Egy társadalomban ellentmondásban lehetnek a normák; ha a büntetőjog büntet, a nép azonban a büntetést erkölcsileg helyteleníti. A normák a társadalom fejlődésével folyamatosan változnak.

A különböző társadalmakban, szubkultúrákban egymástól eltérő normákat fogadnak el. Egy társadalomban egy norma elfogadása nem mindig előnyös a fejlődés szempontjából. A társadalmi fejlődés, előrehaladás egyik fontos összetevője a normák változása. A normák

tényleges hatásmódját és szociális funkcióját a normaelmélet egy speciális ága, a szerepteória fejze ki. Ezekben az esetekben egy interakciós forgatókönyv lép működésbe. (Buda, 1979.) A szerepteóriák közül kiemelkedő a pervazív szerep, amelynek az ifjúkori személyiség jellemzőire van hatása. A családi szerep, amely a családban betöltött pozíciót írja körül. A foglalkozási szerep, amely a hivatásnak megfelelően determinál. A situációs szerep, amikor bizonyos társadalmi helyzetekben átmenetileg az egyén magára vesz bizonyos szerepeket és ezekben addig van, amíg a situáció tart. Az érték közvetítés az ember szocializációs folyamatának szerves részét képezi, melynek keretében az egyén beilleszkedik társadalmi környezetébe. Mindezek folyamatos interakciót feltételeznek, és egy mikrostruktúrában folyamatosan értékelődnek. A nevelés nagyrészt az értékek és a normák közvetítését foglalja magában a fiatalabb generációk felé. Az iskolai oktatás, nevelés egyik fontos értékorientálási iránya, hogy a tanulókat hozzásegítsék ahhoz, hogy képesek legyenek felülemelkedni a spontaneitás szintjén, a tudáshoz és annak különböző területeihez való értékelő viszonyulásaikban.

A NAT értékrendjének súlypontjai a demokratizmus, a humanizmus, az egyéniség tisztelte, az alapvető közösségek együttműködésének kibontakoztatása, a szolidaritás és a tolerancia. Olyan iskolai, pedagógiai munkát feltételez, amelyben a tanulók tudásának, képességeinek egész személyiségének fejlődése, fejlesztése áll a középpontban. Kiemelt jelentőségű az önismeret és az énkép kialakulása. Olyan környezetet kell szervezni, ahol a tanulás egyszer s mind fokozza a tanulók érdeklődését, a környezet iránti érzékenységet, illetve kialakítja bennük az alapvető erkölcsi, etikai normák iránti fogékonyságot. A tanulás eredményes módszereinek, technikáinak elsajátíttatása, gyakoroltatása, főleg a következőket foglalja magában. Az előzetes tudás és tapasztalatok mozgósítása, az egyénre szabott tanulási módszerek eljárások kiépítése, a csoportos tanulás módszerei, a kooperatív csoportmunka, az emlékezet erősítése, a rögzítési módszerek kialakítása, a gondolkodási kultúra művelése, az önművelés igényeinek kibontakoztatása, és az élethosszig tartó tanulás eszközeinek megismerése. Mindez, mint látható nem számol a tömegkommunikáció és média nyújtotta pedagógiai eszköztárral. Mivel a mindenkor tömegkommunikációt nem lehet „leváltani”, a médiatudományt művelők és a pedagógusok „együttgondolkodása” lehet csak sikeres. Mindezt azonban már a pályára készülőkben tudatosítani kell. (Gordon, 1990., Rókusfalvy, 1994., Herzog, 2005., Keidar, 1999., Eggen-Kauchak, 2001.) A tömegkommunikáció és a pedagógia „közelítése”, új távlatokat nyithat a neveléstudományban. A tájékozódás a médiában ma már alapvető szükségletté válik. A pedagógusokat és a kommunikációs szereplőket pedig még hivatásuk gyakorlása előtt fel kell készíteni erre. Mind-

ezzel hozzájárulhat a neveléstudomány innovatív pedagógiai folyamatok elindításához a médiaüzenetek helyes értelmezésében, a pozitív magatartásminták közvetítésében, a helytelen megnyilvánulások elutasításában. (Báthory-Falus, 1997., Domokos, 2000.)

Egy 2002-ben az Európai Bizottság számára készített tanulmány megfogalmazza: „a tömegkommunikációnak nem csak abban van része, hogy mit látunk a világból, hanem abban is, hogyan látjuk a világot”. Mindehhez szükséges a neveléstudomány és a médiatudomány összefüggésrendszerének feltárása. Megfelelő felkészítést kell kapjanak a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók a médiafogyasztás okszerű használatának „továbbadására”, különös tekintettel az információs és tudásalapú társadalomra. Szükség van a pedagógia oktatásának és módszertanának eszköztárába beemelni a kommunikációs nevelést és a médiaüzenetek értelmezését. A tanítójelölt hallgatóknak ismeretanyaggal kell rendelkezniük, az értékkeremtő, a közösségteremtő, szocializációs folyamatok bemutatásához a tömegkommunikációban. Nehezíti az „áttörést”, hogy a nevelők nem fogadják el, hogy a médiaértelmezés „végvárai” az iskolák. Nincsenek szaktanárok, ezek hiányában nem alakulnak ki a tanulóknak médiakompetenciák, nincs aki feltárja a médiumokban rejlő lehetőségeket. Szemléletváltásra van szükség. Minden pedagógusnak rendelkeznie kellene a neveléstudomány eme speciális ágának ismereteivel. A médiainformációk ma erősen relativizáltak, ami megmutatkozik a felnövekvő nemzedék olykor szélsőségesen deviáns magatartásában, torz világfelfogásban, konfliktusok generálásában. A pedagógusok szerint az iskolarendszer sincs felkészülve a média „magyarázatára”. Szerintük eleve kudarcra ítéltetett vállalkozás, hiszen a gyerekek már iskolás koruk előtt a médiumok „rabjaivá” válnak, és értelmezés helyett, passzív szemlélődés uralja az iskoláskorúakat. Szakítani kell azzal az idejét haladott felfogással, miszerint a filmesztétika, a mozgóképkultúra, a drámapedagógia, a vizuális ismeretek külön-külön „lefednék” a médiapedagógiát. Ezek együttes szemlélete azonban már közelebb visz a megoldáshoz.

Tudományelméleti szempontból Karl Popper, már 1934-ben arra intette a tudományok képviselőit, hogy a legkurrensebb filozófiai elméletek is kétségbe vonhatók egy-egy új felfedezés kapcsán. Semmi nem abszolutizálható, mondja Popper és tudománytörténeti szempontból sem bizonyíték erejük azok a kutatások, amelyek egy adott korban a legfelvilágosultabb szemléletet képezik. „Akárhány vizsgálat is készül, senki nem lehet biztos abban, hogy a jövőben nem találnak majd valamit, ami ellentmond az örökérvényűnek hitt elméletnek”. Különösen igaz ez, a neveléstudomány és a médiatudomány területén. Előbbi esetben az értékek, normák, attitűdök nehezen kvantifikálhatók, éppen ezért könnyen megcáfолhatóak, falszifikálhatóak. A médiatudomány esetében hasonló a helyzet, hiszen a piaci

alapon működő profitorientált, elsősorban kereskedelmi médiumok, törvényileg sem kötelezhetők a társadalmilag kívánatos médiaüzenetek továbbítására. Nem lenne teljes azonban a kép, ha megfelelkeznének a szülői felelősségvállalásról. A média az iskola mellett egyfajta „szülőpótlóként” működik. Ranschburg, 2007 szerint, különösen akkor figyelnek a szülők gyermekeikre, ha már a média közvetítette káros hatások nyilvánvalóvá válnak. Egyébként fehér foltok tarkítják a szülők gyermekekkel kapcsolatos ismereteit. Ranschburg szerint a szülői funkció sokszor „kávészünetet” tart, és ez igaz a média megértésére is. Magyarországon ülnek legkorábban a gyerekek a televízió képernyőjé elé. A UPC Páneurópai felmérése szerint a magyar ifjak jelentős része (42 %), legkésőbb két(!) éves korától, de 21 %-uk már egy(!) évesen is a képernyő rabjává válik. Mindez pedig jóvátehetetlen mentális károkat okoz, kikezdi lelki egészségüket, a veszélyes „látnivalók” az életkor előrehaladtával tudatos(?) fogyasztóvá neveli a gyermekeket. Franciaországban a szülők 96 %-a valamiképpen beleszól abba, hogy a gyerekek milyen műsort néznek. Így kontroll alá kerül a médiaüzenet. Magyarországon ugyancsak ez a felmérés bizonyította az otthonok felében(!) soha nem beszélnek meg, mit láttak a kisiskolások a televízióban.

Nem elvethető az a felfogás sem, miszerint a média lenne minden baj okozója, hiszen ha az információs eszközöket értékközpontúan használják, úgy a tömegkommunikáció segítheti a tanítást, nevelés folyamatát. A „Janus arcú” média tehát „kétélű fegyver” a pedagógusok kezében. Részben segíti a személyiségben rejlő lehetőségek kibontakoztatását, alakítja az egyén éntudatát, másfelől viszont magára hagyja a gyermeket, saját döntésére bízva, mit és hogyan szelektál. A személyiség sokszínűségéből fakad, hogy a média által hozzáadott pedagógiai érték komplex módon hogyan érvényesül. A média – legalábbis küldetése szerint – változatos elvárásnak kell hogy megfeleljen. Ezek közé tartozik a tájékoztatás, az informálás, az ismeretterjesztés, a művelődés és a szórakoztatás. Egyes kutatók szerint az egyén fogantatásától kezdve determinált az őt ért társadalmi hatásokra. A média használata a magára hagyott gyermek esetében több mint veszélyes. Elsősorban szórakoztatási eszközként szolgál, a mai nemzedék a virtuális történeteknek jobban hisz, mint a való világ bennünket körülvevő eseményeinek. A tömegkommunikációban megjelenő minden és mindenkin úrrá levő gazdag és befolyásos szereplőket látva a gyermek úgy véli, neki minden jár, minden megoldódik magától, elég csak a másnak élni. „A saját érdekeim érvényesüljenek, a mások dolga nem érdek.” Egy szekularizálódó társadalom természetes tagjainak tekintik önmagukat anélkül, hogy revidálnák az őket érő hatásokat körülvevő jelenségeket. Mindezekon a mentális zavarokon túl fiziológiai károsodás is bekövetkezhet. Elég csak utalni a szemkárosodásra, a gerincferdülésre, az izomzat degenerációjára.

Az Európai Bizottság 1996-ban megjelent Fehér Könyve az információs társadalom aspektusaival foglalkozik. Ebben az iskolai szerepvállalást illetően sürgetik a korábbi egyirányú passzív kapcsolat felszámolását a tanító és a tanuló között. Az 1986-os sajtótörvény, majd a tíz évvel később hatályba lépett rádiózásról és televíziózásról szóló törvény kimondják, hogy különös védelemben kell részesíteni a gyermekeket, a személyiségüket megzavaró közlésektől. Ennek értelmében mellőzni kell az öncélú erőszakot, a brutalitást, a trágár és pornográf jellegű műsorok bemutatását. 1995 tavaszán személyesen II. János Pál pápa is elutasította a médiavilág emberi értékeket semmibe vevő szemléletét. 1996-ban a Magyar Katolikus Püspöki Kar a Magyarországi Református Egyház Zsinatával együtt sürgette a tömegkommunikációs eszközök harmonikusabb, emberi élet megteremtéséhez szükséges műsorok készítését. Napjaink alig tinédzserkorú bűnelkövetői sokszor hangot adnak annak, tettüket a médiában látottak motiválták. Ezért is szükségeszerű a szülő és pedagógus közös felelőssége, az empátia, a tolerancia, a humanitás, az igazság és az őszinteség megnyilvánulásában. Természetesen nem minden tanulóhoz egyformán lehet megtalálni a „kulcsot”.

A posztmodern pedagógia a gyermek kreativitására épít, amelyhez a pedagógusnak programot, feladatot kell adni. Ez lehet a média értékelése, egymásnak ellentmondó nézetek ütköztetése. Két vélemény ütközik egymással. Az egyik, amely Kelemen László nevéhez fűződik és aminek lényege, a tömegkommunikáció üzeneteinek passzív értelmezése, a másik Lovas György állítása, aki direkt cselekvésre készíti a gyermekeket. A befogadás hatékonysága a gyermek motiváltságán, akaratán, tudás iránti vágyán alapul. Csakhogy a gyermekek különböző személyiségűek és eltérő érdeklődésűek. Vagy tudomásul veszik a társadalmi beilleszkedés normáit, vagy elutasítják azt. Georg Gerbner 2000-ben a szülők és a pedagógusok közös felelősségévé tette, hogyan akarják felnevelni gyermekeiket, miként tervezik szocializációjukat. A pennsylvaniai egyetem média tanszékének professzora hozzá tette, hogy az adott nemzet médiájának felelőssége milyen meséket, ifjúsági filmeket importál, ez ugyanis előrevetíti a nevelés és a tanulás összhangját. 1994-ben az osztrák szakminisztérium külön köriratban hívta fel a médium figyelmét a tudatos médianevelésre, a felnövekvő nemzedékekkel szembeni felelősségvállalásra. Nagy-Britanniában 1997-ben külön etikai kódexet bocsátottak ki az oktatásügy és a médiumok együttműködéséhez. A médiát sokan ma amolyan „Mc Donald's gyorsékezőnek” tartják. Elnyomja a gyermekek mennyiségi éhezését, azonban minőségileg, szellemileg mindannyian éhen maradnak. A skandináv országokban tartja magát a mondás, miszerint valamennyi médiaág lehet átok vagy áldás. Az, hogy a mérleg nyelve merre billen, már nem a műsorkészítőkön múlik. A

„médiaszennyezés” szinte elárasztotta a világot, pedig Federich Werthem már 1966-ban figyelmeztetett a média káros hatásaira. Az Amerikai Egyesült Államokban a Nielsen jelentés nyújtott bizonyosságot arról, hogy tényleges összefüggés van a médiahatás és az iskolákban eluralkodó agresszió között. A jelentés Hollywood-ot egyenesen gyilkossággal vádolta. A túlzott és káros médiafogyasztás egy másik fontos szegmense az olvasástól való elfordulás. A papíralapú információt helyettesítő elektronikus olvasás a gyermekek verbális és nonverbális kommunikációját egyaránt rombolja. Ezt bizonyítják azok a PISA felmérések, amelyekben Magyarország az értő olvasás, folyamatos írás és a számolási készségek hiányosságairól számolnak be.

Barta Tamás szerint az iskola ma nem képes felkészíteni az információözön befogadására. A pedagógusoknak, legyenek bármilyen szakosok is, tudomásul kell venniük, egy idő után médiapedagógussá kell válni. Rá kell jönni ugyanis, hogy az iskola az elmélet, az élet a gyakorlat, a kettő közötti katalizátor pedig a média. Molnár Imre szerint sok minden tanítható és sok minden tanulható. Mindehhez azonban megfelelő módszerekre van szükség. Elsősorban mesterségbeli készségre, technikára, majd ezek alkalmazására. Mindenkor mód van arra, hogy rendszerességre, önfegyelemre, megbízhatóságra neveljünk, hiszen minden, a tudáshoz pozitívan viszonyuló, érzékű ember, képes felülemelkedni a makrokörnyezet „pusztító” hatásán. „Olyan embereket kell az iskoláknak kibocsátaniuk, akik megtalálják a helyüket az életben, és szemüket a táguló horizontra függesztve szilárdan megállnak a lábukon. Ez a feladat az iskolát minden szinten a legfontosabb közintézménnyé, és a tanárt a legfontosabb közéleti alakká teszi. Ahogy ma tanítunk, olyan lesz a holnap.” Szentgyörgyi Albert szavai ezek, akinek gondolatai a kommunikáció illetve médiatudomány mottója is lehetne akár.

2. Szakirodalmi áttekintés

A pedagógiai gondolkodás első képviselői a görög filozófusok Szókratész, Platón, Arisztotelész voltak, akik az ember természetével, az emberi élet értelmével, az ember formálásával kapcsolatban, filozófiai tanakba beágyazva jelentős pedagógiai gondolatokat is kifejtettek. A pedagógia első nagy művelője és kérdéseinek rendszerezője Comenius. Pedagógiai gondolatainak legteljesebb rendszerét „Nagy didaktika” című művében fejtette ki. Őt tekinthetjük a pedagógia első szaktudósának, így a pedagógia történetét is az ő munkásságától kezdve számíthatjuk. Rousseau a gyermekekben rejlő lehetőségek szabad kibontakoztatásáért, a természetes nevelésért szállt síkra. Nem véletlen, hogy a szabad nevelés legújabbkori irányzatai, a gyermeki jogok védelmezői, a gyermek tiszteletének prófétái, tanítómesterüket Rousseau-ban látják. Jelentős szerepet játszott a reformpedagógiai irányzatok kidolgozásában Montessori, majd Apáczai Csere János. Comeniusnak, a pedagógia klasszikus értelemben vett megteremtőjének nehéz dolga lett volna, ha Gutenberg nem számol le végleg a verbális közlés egyedülálló lehetőségével.

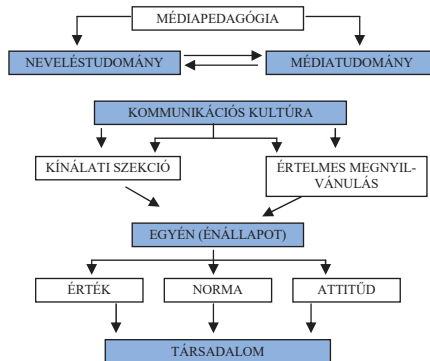
A pedagógiai programokban sajnos ma sem kap megfelelő szerepet a kommunikációs kultúra, legalábbis nincs kellő súllyal jelen a nevelés során, ami a tanulókat megfosztja egyfajta szintetizáló tevékenységtől. (Kron, 1997.) A tantervekben nem kapnak hangsúlyt a tanulási-nevelési folyamatban a világképet formáló, segítő módszerek. A társadalom jövője szempontjából stratégiai funkciót betöltő intézmény az iskola. Folyamatosan felül kell vizsgálni a cél- és feladatrendszert, és ehhez igazodnia kell az iskola részéről a társadalmi elvárásoknak megfelelően. (Bábosik, 1994., 2004.) A pedagógia és a tömegkommunikáció spontán, olykor intenciózus módon hat a nevelés normatív funkciójával szemben. Mellőzi a tudatos összefüggés keresést, a diszciplinák kölcsönös hatását. (Anderson, 2005., Barkó, 1999.) A globalizációban megnyilvánuló tömegkommunikációban értékrombolásról beszélhetünk, holott az iskolai ismeretátadás kommunikatív jellege, a tanítás és a fejlesztés feltételezi a személyiség egészséges formálását. (Barkó, 2005.)

Az attitűd az a készség, amikor az egyén az adott helyzetekre adekvát módon reagál, igyekszik megfelelően felmérni a lehetőségeket és ehhez a közeghez alkalmazkodni. (Andorka, 2003.) Az értékek örök eszmék, csak az a kérdés, az emberek mit tartanak értéknek. A változó korok sokszor „átírják” az érték fogalmát, és kevésbé adnak teret az örök eszméknek. (Adler, 2005.)

Az érték az emberek tanult preferenciája, amit a minőség determinál, ha ez a minőség valamilyen oknál fogva nincs meg, azt a társadalom megfelelően szocializálódott tagja felismeri és elutasítja. Az értékorientáció tudati és tapasztalati tényezőkből épül fel. A társadalomnak még soha nem volt olyan hatásos eszköz a kezében, mint a tömegkommunikáció, amely segíti eligazodni a világban.

A norma az emberek nagyobb csoportjaiban élő, személyiségekben rejlő kép, amely vezérfonalként és térképként szolgál a társadalom tagjainak a világban való eligazodásához.

1. ábra A tömegkommunikáció társadalmi vetülete pedagógiai megközelítésben



Forrás: Tavaszai Szel Konferencia, 2008. (A szerző előadásából)

A társadalom által közvetített értékek az életpályára való felkészülés minden szakaszában érvényesek. Ennek különböző szintjeit különítjük el egymástól. Az első szint, amikor a normákhoz való viszonyulás csupán külsődleges igazodás, ami a büntetéstől való félelmen alapul. A második szint, amikor kialakul a norma teljesen automatikus, szokás szinten való elsajátítása, amikor is az emberek nem igazán gondolkodnak, hanem gépiesen alkalmazzák cselekedeteiket. A harmadik szint az egyén tudatosan végigélt, konfliktusok árán jut el a normák értékjellegének a felismeréséhez és ezek után életében alkalmazza is azokat. (Murrányi, 1998.) A kulcskompetenciák feltételezik a kommunikációs technológiák elsajátítását és alkalmazását, amellyel az egyén a konstruktív életvezetéshez szükséges értékek birtokába jut, képes választani az alternatívák közül és morálisan, szakmailag, valamint motiváció tekintetében is felkészül a felnőtt életre. (Borosán, 2004.)

A tantárgyi módszertani oktatás mellett különösen fontos területe az iskolai munkának a nevelés. Ehhez nyújt segítséget a médiaüzenetek helyes szelekciója nélkülük hatástalanok

maradnak, sőt ártó jellegűek. (Kiss, 2005.) Az iskola ne csak azt tanítsa, hogyan kell élni, hanem azt is, hogy mi a világ, szálljon szembe a tömegkultúra ártalmaival. A közös gondolkodás magyarázatot kínál a jelen kihívásaira, nehézségeire, különösen a fiatalok számára. Védni és támogatni kell mindent, ami az alkotó tevékenységet összekapcsolja a világ megővásával. (Granasztói, 2005.) Az ötletgazdag tanórák csak felszabadult légkörben valószínűsíthetőek meg, de az információzuhatag elfojtja az ötleteket. Nem csupán a tananyag oktatására, hanem összetett rendszereket átadó ismeretekre van szükség. Ilyenek a kockázatok felismerése, a kompromisszumkeresés, a konfliktusmegoldó képesség. A kreativitás, a képzelőerő fejlesztése számtalan lehetséges választ, ötletet, divergens, illetve szétágazó és oldalirányú gondolkodást igényel. (Takács, 2005.)

A pedagógusoknak óriási felelősségük van abban, hogy a média „tévelygéseit helyre tegyék”. A média nem partner ebben, nem mutat kivezető utat. Csak az igazi műveltség a világ megértésének záloga. Emberségre, hazafiságra, humanizmusra, erkölcsre kell nevelni. (Fejtő, 2002.) Szabad ember csak az lehet, aki szabad gondolatokkal rendelkezik. A tolerancia és az önzés két egymást kizáró fogalom. Tisztelni kell mások nézeteit, az előítéletesség, a kirekesztés mindenkor kedvezőtlenül hatott a társadalom fejlődésére. (Takács, 2006.) Téveszmék válnak közhelyekké, amelyek elzárják a kiút megtalálását. A magyar oktatási rendszer még nem tért át az elavult lexikális tudást adó porosz módszerről, a modern kreativitást kibontakoztató angolszász rendszerre. A mai iskolarendszer a gyerekek tömegeinek sem stabil tudást, sem készségeket, sem logikus gondolkodást, sem rendszerező képességet nem ad. A hatékony oktatás-nevelés lehetőségeit nagyban nehezíti a silány tömegkultúra. (Farkas, 2006.)

Egy időben több motívum hatékony, amelyek harcolnak egymással. A primitív emberek indulatot hordoznak önmagukban, problémafelismerő képességüket téves tudatállapot alakítja. Az introverzió legkorábban a gyerekeknél jelenik meg, töprengés, elgondolkodó magatartás, félelem és öröm formájában. Az introvertált gyerekek önérvényesülési képessége később jelenik meg az extrovertáltaké. Szélsőséges esetekben sajátos „vakság” nyilvánul meg a saját individualitással szemben. A tudatos psziché az alkalmazkodás és a tájékozódás eszköze. Ezek alapfunkciói az érzékelés, a gondolkodás, az érzelem és az intuíció. A tudat tökéletes orientációja érdekében ezeknek egyszerre kell működni. (Jung, 1978.) Az attitűd tartós viszonyulási mód, helyzetek és személyek iránt, amely tapasztalatokon keresztül szerveződik. Az ember nem pusztán „játékszere” az őt érő hatásoknak, nem csupán tárgya sorsának, de környezetét, körülményeit alakító aktív személyiség. Az önismeret az ember olyan képessége, amellyel felismeri tudatos törekvéseit, és összhangba hozza lehe-

tőiséivel. (Keményné, 1989.) A deklarált értékek, és a megnyilvánuló érzelmek hierarchiája nem mindig fedi egymást, az emóciók gyakran szembekerülnek egymással. A tudat összetett, mérhetetlen sokasága az emberi érintkezésben kialakult sablonoknak. Ezek érzelmeket, indítékokat, gondolatokat, ítéleteket, döntéseket, cselekedeteket váltanak ki. (Lewi, 1983.)

A konformizmus veszélyes, hamis illúziók formájában tükröződik, és külső nyomás következtében alakul ki. Ezt csoportnyomásnak nevezzük. Az emberek többsége együtt akar haladni a tömeggel, hogy elnyerje mások rokonszenvét. Szövetségre lép, és olykor vakon alakul ki a többség téves ítéletéhez való alkalmazkodás. Mindebben a szilárd vagy gyenge önértékelés meghatározó szerepet játszik. A társas befolyásolás három szinten nyilvánul meg; a behódolásban, az azonosulásban, és az internalizálódásban. (Aronson, 1978.) Napjainkban az a veszély fenyeget, hogy olyan világot hozunk létre, amely túlmegy értelmünk korlátain. A tanulás folyamán az útvesztőnek valamilyen belső térképe alakul ki, és később ez irányítja a viselkedést. A gyakorlati transzfer teszi számunkra lehetővé, hogy a múltban szerzett tapasztalatainkat újszerű helyzetben hasznosítani tudjuk. Ennek kialakítása a tanításban és a tanulásban rejlik. Az érzékelés során egyszerre több csatornán, egymásnak ellentmondó információ érkezik hozzánk. Ezzel logikailag paradoxont élünk át. A hipotézisek logikai indukciók útján jönnek létre, a szimbólumrendszerek értelmezése pedig logikai dedukciónak felel meg. (Gregori, 1985.)

A kommunikáció a világ értelmét és rendjét írja le, amelyben mindenki a saját maga „kurátora”. A világ, amelybe beleszületünk, és amelyben élünk, jelentés nélkül való. Mi töltjük meg értelemmel és renddel. Mi tesszük szebbé vagy csúfabbá, mi telítjük reménységgel vagy kétségbeeséssel. A kommunikáció olyan aktust jelöl, amelyben folyamatosan alakulnak és formálódnak a jelentések. A tranzakció során az ember ad és kap valamit. Jelentések produkálódnak a társas szituációkban, a kommunikáció csak össztársadalmi kontextusban értelmezhető. Potenciális értéke abban áll, hogy az egyén kész legyen privát „támpontján” mindaddig változtatni, amíg ki nem alakul benne egy koherens és adekvát kép. Ez változó mértékben involválja a gondolkodás attitűdjét és az emocionális észlelést. (Dean, 1977.) A társas interakcióba való sikeres bekapcsolódás a környezet értelmezésén alapul. Az oktatásnak a differenciálásra kell összpontosítani, vagyis szintre hozni a különbségeket. A sztereotipizálás egyszerre segíti és hátráltatja a személyes észlelést. A kollektív teljesítményért való felelősség nem kedvez a csoporttagok személyes motivációjának és felelősség vállalásának. Az emberek közötti interakció alapja az alkalmazkodás, a csoportkonvenció elfogadása. A konformitás legnagyobb hibája az automatikusan érvényesülő viselkedésmód és

világszemlélet. A csoportokban zajló interakciókban társas befolyásolási stratégiák alakulnak ki, amelyek a viselkedés alakításában öltenek testet. (Forgas, 1989.)

Sohasem lehetünk biztosak abban, hogy az a vélemény, amelyet elnyomni próbálunk helytelen, és még ha biztosak is lennénk ebben, elnyomása akkor is káros. Nincs megfellebbezhetetlen vélemény, csupán különböző nézőpontok, ezek vagy egybeesnek, vagy ellentmondanak egymásnak. Hibás a „legradikálisabbnak” tűnő vélemények elhallgatása, ami a vélemény szabadság korlátozását jelenti. (Mill, 1842.) A bajok egyik gyökere, hogy kipusztulóban az emberi létforma egyik alapvető eleme, ami nem más, mint a beszélgetés. Kiváló gondolatok sikkadnak el, és nem kapnak megfelelő nyilvánosságot. A média értelmetlen üzeneteket közvetít. Ma is alkotnak a szerzők maradandót. Az olvasás iránti igények csökkenésében meghatározó szerepük van a korszerű médiumoknak. „Az emberiség krízis előtt áll, márpedig az érdektelenség, a kreativitás gyilkosa”. (Faludi, 2006.) A médiafogyasztásban kiemelkedő szerepe van az értékek és attitűdök szerinti szegmentálásnak. Az életstílus csoportokban meghatározó a magatartást szabályozó értékek és az önmegvalósítás területei. Előbbiben alapelvek a szorgalom, a törekvés, a becsület, a tisztesség, a tolerancia és a konformizmus. Utóbbiban a munka, a jövedelmi viszonyok, a baráti és családi kapcsolatok, valamint a szabadidő eltöltése játszik szerepet. Az életstílus csoportokba tartozók és a médiahasználat között szoros korreláció mutatható ki. (Andics-Kéri, 1998.)

A hagyományos családmoddellben szocializálódó gyermek, életkorával párhuzamosan, a társadalomban identifikálódik. A személyiségfejlődésben a legnagyobb szerepe az emberi kapcsolatoknak van. A kisiskolás kortól a serdülőkorig a személyiség fejlődése eleven, dinamikus rendszer, amelyben jelen van az énkép és a környezet örökös konfrontációja. Viselkedésünk ritualizáltsága nem más, mint szertartásszerűen gyakorolt szokásaink összessége, amelyek kulturálisan hagyományozódtak ránk. A normatív társadalomra jellemző, hogy tagjainak túlnyomó többsége mind magára, mind másokra, kötelező érvényűnek tartja az írott és íratlan szabályok betartását. A kommunikáció egy észlelési folyamat, amely interakció révén jön létre. Az interperszonális észlelésen belül a személyiség meghatározói; az ösztön, az érzelem, és az értelem. (Buda, 1979.) Az üresség, az elidegenedés vermébe esnek az ezredforduló gyermekei. A média hatalmába keríti a fejlődő személyiségeket. Elsősorban a televízió „gyermekfelügyeletet” vállaló szerepe marasztalható el. A televíziós műsorkészítők szinte gyermekintézménynek tekintik a médiumokat, nem törődve azzal, milyen fejlődéslelektani károkat okoznak. Egyértelmű ok-okozati összefüggés mutatható ki a média közvetítette üzenetek és a gyermekek gondolkodása között. Ezáltal a média a korosztály „rizikófaktora” lett. (Goldberg, 2002.)

Az európai kultúra a felvilágosodás idején „fogadalmat” tett; racionálisan próbálja megérteni a világot. Az irracionális tudatállapot monomániás jellegű, csak az egyén szintjén bontakozik ki téves eszme. Az empátia visszatartja az embert a társadalommal való szembe fordulástól. Szilárd elkötelezettségvállalás, erkölcs és eszmék mellett lehetetlen „feloldódni” irracionális élethelyzetekben. (Popper, 2005.) A szocializáció során az egyén megtanulja, miként lehet hasznos tagja társadalmának, ebben az értelemben elsajátítja és megismeri az őt körülvevő társadalom kultúráját, normáit és értékeit. A szocializáció, mint ilyen, motivációt, képességet, értékrendet, erkölcsöt és tudatot tükröz. Minden társadalom maga alakítja kívánatos értékrendjét, szokásait, normáit. (Andorka, 2003.) Az ember folyamatosan arra törekszik, hogy bővítse ismereteit és képességeit. Így akarja magát felvértezni azzal, hogy megbirkózhasson az őt körülvevő világ kihívásaival. A tanulás egy új megközelítési és szemléletmódot igényel, amely képessé teszi az emberiséget arra, hogy a változó világban megoldást találjon a felmerülő problémákra. Az oktatás a húzóereje ennek az érték- és gondolkodásváltásnak. A fenntartható tanulás nem fogható fel statikus állapotként, hiszen a folyamatot rendre megszakítják innovatív időszakok, és a változó feltételekre választ kell tudni adni. Az innovatív oktatás fontos eszköze a telekommunikáció, amelyek segítenek az új értékek, viszonyulások és viselkedések, valamint képességek és jártasságok kialakításában, és felismerésében. (Zádori, 2004.)

A tudományokban egyre több az úgynevezett interdiszciplináris terület. Nehezen választhatók szét az ismeretek, kizárólag humán és reálterületekre. A tanítót a humán szakmák közé szokás sorolni, ugyanakkor a pedagógus keze alól kikerülő gyerekek többségének reálismeretekre is szükségük van. Ezért a tanítókat széleskörű ismeretanyag átadásának képességére kell felkészíteni. (Kiss, 2005.) Meg kellene értenünk, hogy nem tantárgyakat kell tanítani, hanem gyerekeket. Az iskolának pedagógiai műhelynek és szolgáltató intézménynek kell egyszerre lenni. (Csontos, 2005.) A mai világban nem az alapvető emberi értékek számítanak, a gyerekek „szétesett” személyiséggel sodródnak, nem kapnak hiteles, értékálló mintát. Alacsony a felnőtt társadalomnak is az önismerete és mentálhigiénéje. A gyermekek legtöbbször egyedül maradnak gondjaikkal, büntudatukat a szülők a technika modern vívmányaival „vásárolják” ki. (Csernus, 2004.) A belső késztetés deficitpótlást motivál. Ez a hajtóerő pedig cselekvést indukál. Ennek része a konformitás, ami önmagát megszüntető cselekvésre készítet. A megismerésre irányuló belső késztetés az exploráció. Ezen alapul a kíváncsiság, a tudásszomj, az interakciók létrejötte. Minden motiváció alapszerkezete: szükséglet – belső készítés – külső ösztönzés. Ebben a szükséglet a motívum

felidézöje, a belső késztetés a hajtóerő ébresztése, a külső ösztönzés a célhelyzet elérésére való késztetés. (Kardos, 1978.)

A kultúrának, sőt magának az életnek is a kommunikáció a lényege. Akárcsak a számítógép, az emberi agy is, megadott program szerint észleli és osztályozza a külső valóságot. Bár a különböző kultúrák „radikálisan” eltérő módon szabályozzák a viselkedést, ezeknek mélylélektani gyökerei vannak. A kulturális dimenzió és az ember, kölcsönösen alakítják egymást. Amikor kommunikálnak, jóval többet tesznek, minthogy csupán társalognának. Minden nemzetnek, társadalomnak meg kell ismerni a világ kultúráját, hiszen a globalizálódó világban csak ezzel a tudással képes megkülönböztetni az agressziót és a békés egymás mellettélést. (Hall, 1980.) A kommunikáció analóg a szállítási folyamattal, amikor egyik téridőből a másik téridőbe továbbítanak valamit. Ennek felületét átviteli mezőnek hívjuk. Az információ nem más, mint önmagában absztrakt struktúra, amit valamilyen anyagi szubsztancia hordoz. A kommunikáció olyan információátviteli folyamat, amely a tudatban ered és a tudatban végződik. Az emberi tudat alapvetően három funkcióval rendelkezik: reprezentáció, predikció és vezérlés. (Masanao, 1977.)

A sajtó „örkutya”, amely a polgárt védi a társadalom túlkapásaival szemben. E feladatának azonban nem mindig tesz eleget. A lebutított médiában nem férhetők hozzá azok az információk, amelyek alapján az egyének döntéseket hozhatnának. Azok az elméletek, amelyek szerint a média nagyban befolyásolja az emberek gondolkodását és viselkedését, a tudomány mai állása szerint nem igazolható. (Bajomi-Lázár, 2000.) Több kép, több szín, kevesebb szöveg, kevesebb értelem. Ez jellemzi ma a sajtó értékrendszerét. Az olvasási készségek gyengülését egy új kultúra látomásának védelmével igyekeznek tudományos köntösbe öltöztetni. Az elektronikus tartalom közvetítésével járó közlésmód nem igényel magas iskolázottságot, mellőzi az általános műveltség feltételezését. A funkcionális analfabétizmus a globalizálódó világ velejárója, amelynek érvényre jutását a médiavilág nem képes ellenúlyozni. Mintha deklaráltnan a betű kultúrájának helyébe akarna lépni a médiavilág, következőképpen a tömegek elbutulását, intellektuális teljesítőképességük hanyatlását segíti. (Futász, 2005.) Manapság főként a televízió és az internet miatt, a gyermekek és a felnőttek által szerezhető tapasztalatok nem különböznek annyira egymástól, mint száz évvel ezelőtt. Az elektronikus kultúrában morális pánikkeltésnek, médiatudatvesztésnek és irracionálisnak lehetünk tanúi. (Maksa, 2005.)

A bonyolult helyzetek megértetése, a tömegkommunikáció elsődrendű feladata. A tudás és tudatosság állandó odafigyeléssel fejleszthető. Az ismeretlen elemek összevetésében nélkülözhetetlenek az összehasonlítások és a viszonyítások iránti érzékek. A megismerési

folyamat a mindennapi társas érintkezés nélkülözhetetlen része. (Malcolm-Mallette, 1992.) A média az információk szűrője. Az emberek médiahasználatának sajátos, egyénenként eltérő mintái vannak, amelyeket a médiahasználat során elégitenek ki. A XX. század második felében értékbizonytalanság jellemzi mind a médiaüzenetek gyártóit, mind pedig a befogadókat. (Mc Combs-Shaw, 1987.) A médiatartalom hatást gyakorol az emberek véleményére és viselkedésére. Ezzel egyfajta véleményklímát teremt, amelyben a különvélemények marginalizálódnak. A befogadónak szabadságában áll elfogadni, megfontolni vagy elutasítani az üzenetet. Ez a mindenkori jelentés értelmezésén és a kontextus függvényén múlik. A kommunikáció sajátos tevékenység, gyakorlat. (Horányi, 2007.)

Napjaink egyik legnagyobb társadalmi problémája a családok izolálódása, amelyben a média is közrejátszik, elszemélyteleníti az emberi kapcsolatokat. Az emberek ritkán találkoznak, „szikkadtak”, „kiszáradtak” lesznek, legtöbbször önmagukkal sincsenek tisztában, jövőjüket perspektívátlanak látják. (Ranschburg-Vekerdy, 2007.) A pedagógia számára nagy kihívást jelent annak a sajátos szűrőmechanizmusnak a kialakítása, amely megóv az értéktelen tartalmak ártalmaitól, ugyanakkor megtanít az információs univerzumban való szabad tájékozódás szárnyaló örömére. A pedagógia egyelőre nem érzi mindennek a súlyát, igaz a médiatartalmak sem mindig adekvátak. (Schüttler, 1997.)

Napjaink fontos tudományelméleti vitájának lényege a jelentés univerzalizmusa vagy relativizmusa, tehát a kontextualitása. Vannak, akik a virtualizálódásról beszélnek. Minél beljebb megyünk a kontextusok erdejében, annál nyilvánvalóbb, hogy nincs mód és ok „eredeti” állapotról beszélni. Az ismeretek olyan intézmények hálójában léteznek, amelyek igen aktívan befolyásolják azok kánonokban elfoglalt helyét, kultuszokhoz való viszonyát, társadalmakban betöltött szerepét. A mediatizált, mindennapi élet nem jelent mást, mint a kollektív vagy individuális rítusoknak, normáknak való elégtételt, a bizonyosságot abban, hogy mások is azt teszik, amit mi magunk is fontosnak tartunk. (Strathern, 2004.)

Az értelem és a közösségteremtő kontextus normateremtő érvényességének a jelentése igencsak megváltozott. Elég csak utalni a virtuális kontextusokra, az internetes folyóiratokra a világhálón. A digitális kulturális hálózat gyakorlatilag alkalmatlan a tradicionális kontextusok figyelembe vételére. Ám nem arról van szó, hogy az új kulturális kontextus, a háló világa, a felejtés, illetve az erőteljes kompetíció vagy éppen a tudatlanság világa. (György, 2005.) A poszt-Gutenberg galaxis felerősíti az emberi kommunikáció történetében rendre felbukkanó multimédiaritás lehetőségét. Ezért a kutatók a hipermédia korszakáról beszélnek. (Heim, 1998., Herring, 1996.) A média és a közönség viszonyának egyik legfontosabb kérdése az, hogy a média befolyásolja-e, és ha igen, miképpen az emberek

gondolkodását, viselkedését. A tömegmédiá megváltoztatta az emberiség kommunikációs viszonyait. Tapasztalatok bizonyítják, hogy a nyilvánosság valóságformáló hatása elvitathatatlan. (Sartori, 1993., Dayan-Katz, 1992.) Az, hogy a döntéseinkhez, tehát a véleményünk meghatározásához szükséges információkat a médiából merítjük, önmagában csak azt jelenti: a világról való tájékozódásunk korábbi forrásainak, például az iskolának és a templomnak a szerepét mind jobban átvette a média. Szociális ágenssé vált, hiszen életünk szinte minden pillanatában jelen van, az egész emberiség életét elkísérő jelenség. (Aronson-Pratkanis, 1992.) A média vagy a közönség befolyásolja-e nagyobb mértékben a másikat? Kérdés, hogy a média tud-e változtatni a tartalomszolgáltatásán illetve az autonóm, tájékozott állampolgárok miként fogadják a tömegkommunikáció információit. (Croteau-Hoynes, 2000.) A média nagy hatását „vállalók” körében megkülönböztetünk média-pesszimista és média-optimista álláspontot. A média-pesszimisták szerint a tömegmédiá offenzív propagandát folytat, fellazítja a társadalmi kapcsolatokat és teret nyit az erőszaknak. Ezzel szemben a média-optimisták azt vallják, hogy a tömegkommunikációs eszközök tudást, ízlést, morált visznek az otthonokba, ezzel nemesítve a társadalmat. (Angelus-Tardos, 1998., Bajomi-Lázár, 2007.)

2. ábra A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatásának fontosabb szegmentumai



Forrás: Tudományos Konferencia, Debrecen, 2006. (A szerző ábrája)

A kommunikáció terminus gyakorta hallható, s megszokott dolog. A kommunikáció nem akadémiai tudományág abban az értelemben, ahogyan annak minősítik, a természet-és társadalomismereteket, sokkal inkább „tudományágak útkereszteződése, amelyen sokan áthaladnak, de ahol csak kevesen állnak meg.” (Lázár, 2001.) Schaffhauser útmutatása alapján attitűd kutatást folytattak az elektronikus újságírók, pályára készülők érték és vezérlő elveinek megállapításához. Kiderült: a képzés ideje alatt a kommunikáció szakos hallgatókban

kialakulnak azok a jellemvonások, attitűdök, amelyek fontosak lehetnek a mesterség gyakorlásához. Ilyenek például a határozott életcél, a felelősségtudat és a sikeresség. A hallgatók még a magánéleti harmónia megteremtését is alárendelik a pályával szemben elvárt követelményeknek. (Herzog, 2005.)

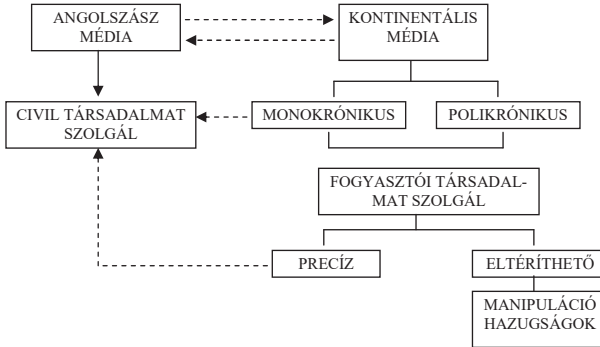
„Jegyezd meg, csak a jó gondolat harcolhat jó szóval. Be tudsz-e valamit bizonyítani, ami nem igaz? Csak a gyengeelméjűeknek. Rá tudsz-e bírn valamire, ami nem helyes? Csak a gyenge jelleműeket.” (Babits, 1938.) A tény- és véleményűjságírás napjainkban gyakorta összemosódik egymással. A médiát a politikai, a gazdasági, a társadalmi intézményrendszer, a tudományos művészeti közélet és a civil szféra keríti hatalmába. Így a média ezek hatására közvetíti üzeneteit a közönségnek. (Gálik, 1997.) A társadalmi szintű tömegkommunikáció változatainak összefüggésrendszerében az angolszász és a kontinentális média hat egymásra. Az angolszász alapvetően a civil társadalmat szolgálja, míg a kontinentális akár monokronikus, akár polikronikus módon a fogyasztói társadalmat. A dolog természetéből adódóan ezért a kontinentális média eltéríthető, manipuláció és hazugságok áldozatául eshet. (Buda, 1979.) A tömegkommunikáció tartalombefogadását stresszorok nehezítik. Ezek közé tartozik a vizuális, látáson alapuló emlékezet, az auditoros, hallás utáni rögzítés, a procedurális, saját tetteken nyugvó emlékezet, a szemantikus átélésre alapozott érzelem, a térbeli környezet közvetítette ingerek és az epizodikus egyéni cselekvésekhez kötött emlékezés. (Kron, 1997.) A szociális észlelés, a társadalmiság deklarált preferenciáinak középpontjában az attitűd, az érték és a norma fogalma szerepel. Az attitűd alapkö, viszony, készség, reagálás, beállítódás, készenlét. Az érték eszme, szükséglet, preferencia, minőség, választás, hit. A norma szabály, viselkedés, irányultság, motiváció, szerepteória, interakció. (Bábosik-Schaffhauser, 1997.) A kommunikáció általános értelmezéséhez hozzátartozik a kapcsolatteremtés, az interakció, a pozicionálás, az intencionarizáció, a szemiotika, a dialógus és diskurzus, valamint a különböző szociális szinteken a társas viselkedés. (Barkó, 2002.)

Az információs és kommunikációs kultúra koherens módon kapcsolódik a tanulási folyamathoz. Ezt azonban nem lehet leegyszerűsíteni az informatikai eszközök és elektronikus oktatási segédanyagok használatára. Szükség van a személyes közvetítésre. Ilyenek az előzetes tudás és tapasztalatok mozgósítása, az egyénre szabott tanulási módszerek, a csoportos tanulás feladatmegosztása, a kooperációra nevelés, a rögzítési módszerek kialakítása, a gondolkodási kultúra megteremtése és az önművelés igényének kibontakoztatása. (Gordon, 1990., Rókusfalvy, 1994., Keidar, 1999., Eggen-Kauchak, 2001.) A kommunikációs szintek meghatározzák az emberi kapcsolatok közötti kohéziót. Szoros értelemben nem, de

mégis ide tartozik az intraperszonális belső monológ, amely az önismereti sarokpontokban nyújt eligazodást. Az interperszonális személyközi kommunikáció már „kifelé” is enged beszélni. A csoportos párbeszéd többoldalú kapcsolatot feltételez, a tömegkommunikáció pedig társadalmi szintű kitekintést. (Busignies-Knapp-Stent, 1978.) A normatív viselkedés megőrzési stratégiái közül a legfontosabb a szociális észlelés, a társadalmi érintkezés, a meggyőzési technikák és az elemi megnyilvánulások. A szociális észlelésen belül az érintettség, az önbecsülés, a koncentráció, és az esetleges elhárító manőverek. A társadalmi érintkezés hétköznapi interakciókat feltételez: tisztelettudás, mértéktartás, határozottság és alkalmazkodás. A meggyőzési technikákon belül lényeges a hatásosság, a befolyásolás, az alternatívák felismerése és a prezentáció. Az elemi megnyilvánulások között említhető az ösztön, az érzelem, az értelem és az okszerűség. (Forgács, 1994.)

Az információs és kommunikációs technikák a médiában két alapvető területen jelentkeznek. Az egyik a tudásalapú társadalom, a másik az információs alapú társadalom. Hogy mindezeket kellő hatékonysággal működtetni lehessen, folyamatos személyiségfejlesztésre van szükség. Ezek széles tárházából kiemelkedik a szükségletek felismerése, a készségek, jártasságok elsajátítása, a képesség kibontakoztatása, a kompetenciaszerzés, az értékválasztás, a kulturális pluralitás, az egyetemes világhoz alkalmazkodó globalizációs értékrend és az ehhez való alkalmazkodás a konstruktív életvezetésben. (Magyari-Beck, 2001.) A média GYELV analízise a következőkben foglalható össze. A gyengeségek között a kompromisszumkeresés hiánya, a folyamatos útkeresés, az őszintétlenség, a felületesség, és az értékválság említhető. Az erősségek között a gondolatszabadság, a megismerő tudás, a szerteágazó ismeretek, a pragmatikus nevelés, és az előadókészség fejlesztése szerepel. Lehetőségei a médianak a problémák feltárása, a kreativitás kibontakoztatása, a konfliktuskezelés, a sikeres életvitel bemutatása, és az empátikus készségek kialakítása. Veszélyek között említhető a téves éntudat, a szelektálatlan ismeret, a virtuális valóság, az ismeretözhöz, és a lényeglátás hiánya. (Nagy, 2005.) A tömegkommunikáció és a pedagógia összefüggésrendszere az alábbiakban mérhető. Kölcsönhatások, értékfelismerés, interakciók, közelítés, innováció, személyiségfejlődés, és humanizmus. (Borosán, 2004.)

3. ábra A társadalmi szintű tömegkommunikáció változatainak összefüggése



Forrás: Buda B. (1979) nyomán

Az okszerű médiahasználat az eltérő korosztályokban más-más hatásokat indukál. A negyedik életév alatt a médiahasználat ösztönös. Ezután nyolcéves korig egy kezdetleges integráció veszi kezdetét, majd tizennégy éves korig a családközpontúság jellemzi a médiafogyasztást. Az eelőtti életkorban megkezdődik a felnőtté válás, legalábbis ami a tömegkommunikációs eszközök használatát illeti. (Hall, 1975.) A társadalmi érintkezésben a média viselkedési szabályokat alakít ki. A XX. század második felében a popularitás, a tömeges érvényesülés, a logika, a gyakorlati megfontolás, a statikusság, a viszonylagos állandóság, és a rögzülés, a nevelési megszokások jellemzőek. (Habermas, 1985.) A meggyőzési technikák érvényesülése a tömegkommunikációban, a neveléstudomány és a médiatudomány egyik legvitatottabb területe. A legfontosabb csomópontok az ebben zajló vitában a források hitelessége, az üzenetek logikája, az érzelmi ráhatások, a szimpátiából fakadó vonzerő, valamint az ismertség. Nem kevésbé lényeges a közvetlenség, az asszociatív jelleg, az önbizalom megtartása, valamint az ismétlésekből fakadó megerősítések. (Forgács, 1994.)

A humán etológia, az emberi viselkedéstan része az a kommunikációs struktúra, amely az emberi evolúció során fokozatosan kialakult. Ez a kommunikációs kényszer eleinte spontán volt, később tudatossá vált, és akár annak verbális vagy metakommunikatív formája közösségteremtő erővel rendelkezett. Mai szemmel vizsgálva a kommunikációt, más értelmezést kap, mint az evolúció során a darwini fejlődésben. Az emberek nagy tömegek-

ben, városokban élnek, gyakran „szenvetnek” a modern élet kínálta környezettől, amely zsúfolt, szennyezett, néha fojtogató. Már önmagában ezt is nehéz elviselni, de még nehezebb saját magunkkal békét teremteni. Az archaikus kultúrák embere legalább is érteni vélte az életet, még ha volt is félnivalója, számos küzdelme természetes környezetével. Az emberi viselkedés tudománya nem más, mint saját magunk és környezetünk megértése, amiből kihagyhatatlan a kommunikációs kényszer. (Csányi, 2006.) A társadalom mai helyzetében és a jövőben, feltételezhetően még inkább nagy szükség van és lesz a teherbíró, alkotni, örülni, feszültséget elviselni képes, önmegvalósításáért küzdeni tudó személyiségre. Az egyén társas és társadalmi létezése, valamiféle rendezett struktúrát igényel. Ez az egyik pszichológiai szükséglete, hiszen egy kaotikus világban képtelen lenne ésszerűen cselekedni, tehát igyekszik azonosságát, identitását meghatározni. (Csepeli, 1981.) Az önismereti igény gyorsan növekszik. Ennek leginkább az az alapja, hogy a társadalomban kiélezett polarizációs folyamatok zajlanak, mindig felerősödnek az azonosulási kényszerrek, mind belsőleg vállalt, mind pedig külsőleg alkalmazkodó alakjukban. (Pataki, 1999.)

A nevelési gyakorlatot segítő pedagógiai és pszichológiai szakírók megegyeznek abban, hogy az én fejlődése nem csak a személyiségfejlődésnek központi problémája, de az egész iskolai nevelésnek is. A legfontosabbak egyike, a belülről irányított autonóm életvezetés kibontakoztatásának támogatása. (Ranschburg, 1973., Bábosik, 1982.) Az önismereti fejlődés forrása azokban a viszonyokban, tevékenységekben rejlik, amelyekben az egyén aktív részvétellel énes tapasztalatokat szerezhet. Minél összetettebbek, sokoldalúbbak és provokálóbbak ezek az élethelyzetek, annál sokrétebben fejlődhet a személyiség. Ennek megfelelően komplexebbé válhat az énkép, elmélyültebbé az önismeret. Ebben a folyamatban minden tényezőnek megvan a sajátos szerepe, feladata. Különösen fontos funkciót látnak el a felnőtt referencia személyek és a kortárs csoportok. Az önkonfrontáció hatására csökken az ego effektus, nő az énkép és a tükörképek megfelelése, s kongruensebb az énkép. Ugyanakkor fejlődnek az önreflexiós készségek, realisabbá válik az önértékelés, erősödik az önkontroll, s nő az önkorrekciós képesség is. A fejlesztés hatására változik a példaképspektrum, gazdagodik a referenciaszemély háttér is, ugyanakkor az én aspirációkban a szociális tükör hatására változások következnek be a szerepbázisokban, amivel az identitásszint, továbbá a kiigazító repertoár is gazdagodik. (Koncz-Kovács, 2000.)

A nevelés az emberi természet törvényét követő céltudatos és tervszerű tevékenység, amely az egyénben és a közösségben, az emberiség teljes értékű fejlődését, és az erre irányuló törekvés kialakulását segíti. Mindehhez minden eddiginél pontosabb és teljesebb emberképre van szükség. Az egyént ki kell zökkenteni az individualizmus csapdájából és a

társas lény pályájára kell állítani. Az ember állandó mozgásban levő dinamikus önszabályozó egész, a fejlődés folyamata pedig a tudatosítás és az énesítés. A tudattalan folyamatokkal való kölcsönhatásban az énesedés „megszelídíthető”, irányíthatóvá tétele az ember lelki egyensúlyához vezet. A dinamizmus a fejlődés jele, ahol, mint azt vitatni nem lehet, tapasztalaton nyugvó kompetenciákra tesz szert. Ahogy a természet törvénye, úgy a nevelés szabadságának is a kerete olyan miliő kialakítása, amely tudatos életvezetéssel párosul. A nevelési eszmény olyan emberkép, amelyik az embert élete és embersége legnagyobb értékére fejlesztve, teljességében és tökéletesedésében mutatja be. Tudni kell, hogy humanista felfogásban is a jó és a gonosz harcol egymással. A megoldás a jövőbe vetett hit, amely neveléssel, tanítási, tanulási folyamattal érhető el. (Petro, 2002.) A kommunikatív nevelési kultúra legfontosabb dimenziói az emberkép, a homodialogális. Ebben a társadalom „személyes” életvilágának közössége jelenik meg. A cél: a kommunikatív cselekvés lehetőségeinek elősegítése, a párbeszédben résztvevő közösségek létrehozása. A tanuláselmélet középpontjában a nyílt, tapasztalati tanulás áll. (Leirman, 1999.)

A kommunikatív nevelési kultúra tanár-diák kapcsolatában a párbeszéd stratégia érvényesül. A tanár funkciója a kommunikátor és rásegítő, azaz a pontos és hiteles kommunikáció szakértője és előmozdítója. A pedagógusnak a csoportfolyamatok ismerőjének kell lenni. A tanulók saját életviláguk és tapasztalataik tekintetében kommunikációs partnerek. A kommunikatív nevelés módszerei a résztvevők aktivizálását elősegítő technikákon alapulnak. A tanár, mint kommunikátor, egyszersmind modellként mutatkozik meg. A tanuló-csoport megbeszélései során képesnek kell lenni a tartalom kritikus hallgatására, bátorítani kell az interakciókat. Különösen azokat, amelyek a problémamegoldás, a csoportos konszenzuseresés szempontjából fontosak. A kommunikatív tanulási környezet megteremtése, a pedagógus feladata. (Sz. Molnár, 2005.) A tranzakcióanalízis szisztematikus pszichoterápiás elmélet, amely a személyiség fejlődésével és a személyes változással foglalkozik. (Stewart-Joins, 1987.) Az „én állapotok” gondolatok és érzések koherens rendszerei, melyek megfelelő viselkedési mintázatokban fejeződnek ki. Ennek három formája: a gyermeki exteropsziché, a szülői archeopsziché és a felnőtt neopsziché. (Balla, 2000.)

A média információk dekódolásának relevanciája több ponton érhető tetten. Ezek közül a legfontosabbak az inkonzisztens médiaüzenetek, a patológikus hatások felismerése, az interperszonális kapcsolatok kvantifikálása, az egyén definiálása környezetéhez, valamint a társadalmi szerepvállalás megragadása, az én építés-és rombolás a fogyasztói civilizációban, és a prominencia központú szemlélet. (Trencsényi, 2002.) A szólás- és gondolat szabadság a szubjektivitás legnagyobb szellemi megnyilvánulása. Mégis, a média ezt gyakran

„kibillenti” egyensúlyából. A virtuális közösség ugyanis deformál, nem kommunikálunk, hanem technikát használunk, a jelenségek a pillanat idősíkjában rögzülnek. Felvetődik a kérdés: konformizmus vagy konfliktus, közösség vagy közönség? (Vogrinc, 2001.) „A nézők kezükbe kapták a szabadság kulcsát, ami nem mindig nyitja a zárat.” Platón szerint „Isten az emberekkel játszik, a televízió a nézőkkel”. A média „utolsó ítéletalkotónak” tünteti fel magát, felment a gondolkodás alól, stigmatizál, erkölcsi tévelygésbe kényszerít. A kultúrateremtés szféráit a narcisztikus önmutogatás, a mozaikdarabokra porló valóság, a létezés és az észlelés egyenlővé tétele, az egyéni érzésekből kialakuló kollektív indulatok és a morális felszabadulás veszélyezteteti. (Bourdieu, 2001.)

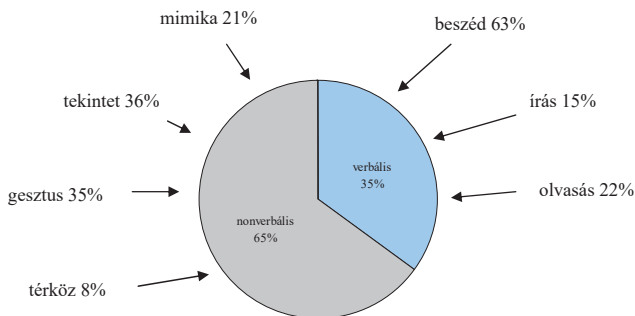
A modern társadalom működésének elengedhetetlen feltétele az emberi tudás. Az új helyzetek megfelelően alkalmazkodni tudó magatartást kívánnak meg az egyes emberektől. A legfontosabb eszköze ennek a tanulási motiváció kialakítása, fenntartása és fejlesztése. A legfontosabb, hogy az iskola vonzó legyen a gyermek számára, a megtanulandó ismeretek pedig közvetlenül hasznosak legyenek. A gyermek ösztönszerű kíváncsiságát változatos és ingergazdag szituációkkal kell fenntartani. A reformpedagógusok az önállóság fejlesztését helyezik előtérbe, amiben a megismerési folyamat döntő szerepet játszik. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik. Ahhoz, hogy a tanuló sikeresen megérthesse, elsajátíthassa, és alkalmazni tudja az ismereteket, motiválnak és a problémamegoldás iránt elkötelezettnek kell lenni. A tanulási motiváció minősége és erőssége, a személytől és az adott helyzettől függ. Napjaink kihívása az a tudás, amely flexibilisen alkalmazható. A pedagógusok a tanulóknak működő tanulási motívumokat feltehetően nem ismerik jól. Kíváncsi lenne, ha a tanulói motívumok megismerésének technikáit elsajátíthatnánk. Minőségi munkát kell végezni az alkalmazható tudás megszerzése céljából. Csak az ismeret és gyakorlatrendszer együttes közvetítése lehet sikeres, amely gyakorlatorientált, problémacentrikus, megbeszéléseket, a vitákat helyezi előtérbe. (Réthy, 2002.) Még a legracionálisabb emberek is nagymértékben irracionálisak. A racionalitás nem sajátja az embernek, és nem is jellemző rá, inkább elérendő cél. Gondolkodásmódunkban meg kell szabadulni a régi hiedelmektől, előítéletektől, szakítás bizonyosságoktól. Helyettük új felvetéseket, mérész hipotéziseket kell kínálni. Szigorúan ellenőrizni kell az elméleteknek még a legtávolabbi következményeit is. E nélkül az elméletek csupán sejtések maradnak, felettébb informatív találgatások a világról. (Popper, 1982.)

Az egykor kikezdetlennek tűnt családi, iskolai erkölcsi értékek relativizálódása, a felgyorsult élettempó azt a felfogást erősítik, hogy a klasszikus értelemben vett gyermeki fejlődés segítése, intézményes háttere már nem képes válaszolni azokra a kihívásokra,

amelyek érik. A gyermekkor olyan felfogásai jelennek meg napjainkban, amelyek bizonyos szempontból felülírják a tudományos fejlődésre alapozott gyermek fogalmát, sőt esetleg bátran elszakadnak attól. A gyermekeknek szóló reklámok, klipek, televíziós és mozi-filmek a valóságos élettel ellentétes, szinte utópikus közeget kínálnak gyermekeinknek. Olyan álmvilágot, amelyben csak ők léteznek, amelyből kizárhatók a felnőttek. A felnőttek világa ugyanis rossz, disztopikus, amiből menekülni kell. Ezt a világot ugyanis a kemény munka, az uralkodni vágyás, a cinizmus jellemzi. Ezzel szemben a gyermeki világ – sugallják hamisan a fogyasztói kultúra képviselői – a jót, az ártatlanságot képviseli: ez a játék, a spontaneitás, a kalandok, az egzotikus történetek világa. Ebből a felnőtt világból a gyermekek egy álmvilágba menekülnek. A pedagógikum oldaláról a fogyasztói kultúra üldözendő. A pedagógia a boldog gyermekkor ellentétéként láttatja a kommercializálódást, a fogyasztás új kultúráját. Az iskola világa magára hagyatott, elidegenedett területté vált. (Szabolcs, 2004.)

Az internetes világban a digitalizált szövegek táv-adatátviteli hálózatokon keresztül percek alatt jutnak egyik kontinensről a másikra. Ezzel egy időben a könyv profanizálása teljessé vált, hétköznapi piaci termék lett. Az írott szó elveszítette hatalmát. A tanulók szívesen használják ezt a korszerű eszközt annak ellenére, hogy a tartalomszolgáltatás nincs ellenőrzés alatt. A képek, hangok, szövegek együttesét, multimédiának definiálják. A multimédiához feltétlenül szükséges a számítógép, ez biztosítja az interaktivitást. Fontos követelmény az interaktív multimédiával szemben, hogy az egyes elemek bizonyos jelentésbeli összefüggéseik mentén össze legyenek kapcsolva, hogy a relációk mentén tudjon a felhasználó a művekben „navigálni”. Ezt a nem lineáris összefüggés rendszert nevezzük hipertextnek, bizonyos esetekben hipermediának. A fizikai entitásként megfogható, valóságként létező könyv helyébe, egy beláthatatlanul összetett, és felfoghatatlanul szövevényes, anyagiatlan szövegfolym lép. Mindeközben újfajta kognitív sémák alakulnak ki a hiperszövegek olvasása alatt. (Tószegi, 2004.)

4. ábra A médiakommunikáció megoszlása



Forrás: Lepuschán É. (2004)

Az OECD országok jó részében az oktatás expanziója, valamint a pedagóguspálya presztízsének csökkenése miatt jelentős tanárhiány várható. Nem csak mennyiségi, minőségi oldalról is fontos a pedagógushivatás, hiszen ők a tanulók eredményeinek egyik leginkább meghatározó tényezői. A pedagógushiányt, sok más tényező mellett, a foglalkozás stresszhatása magyarázza. Újabban egyre súlyosabb fegyverkezési problémák kerülnek a felszínre, az erőszak beköltözött az iskolákba is. A pedagógusok egy hosszú, kedvezőtlen folyamat áldozatának érzik magukat. Életpálya kutatások bizonyítják: a tanárok megelőző élettapasztalatai alakítják tanításuk mikéntjét, másrészt iskolán kívüli életük, látens, kulturális identitásuk is hatást gyakorol munkájukra. (Mihályi, 2002.)

A pedagógus az oktatási intézményben és az egész társadalomban kulcsszereplő. Mégsem érzik, hogy fontosak szűkebb és tágabb környezetüknek. Ezért már a pályakezdők gyakran érdektelenek, kényelemszeretőek, közömbösek, sztereotip megoldásokra hagyatkoznak az innovatív elképzelések megvalósítása helyett. Pedig fontos lenne a permanens megújulási készség, a sablonos megoldások elkerülése, a kihívások vállalása. A pedagógusok körében érezhető létbizonytalanság, az elismerés hiánya, szeretet és bizalomvesztéshez vezet. (Hegdűs, 1976.)

Óriási a felelőssége annak, aki a pedagógus pályát választja. A tanulók a társadalom változásainak leghívebb tükrözői. Rájuk gyakran mindenféle tudati kontroll nélkül, közvetlenül hat minden társadalmi jelenség, a szülőkön, a környezetükön, tanáraikon és a médián ke-

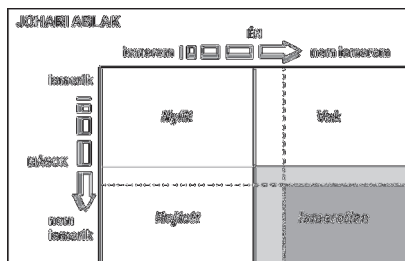
resztül. A tanár-diák kapcsolat együttműködési hajlandóság nélkül elképzelhetetlen. A tanórán és azon kívül kulcsfontosságú a korosztálynak megfelelő hangvétel, a megszólítás, a motiválás, a kapcsolatkeresés. Kevés gyereknek sikerül a szülői tekintély és a nevelői munka során pozitív felnőtt példákat felmutatni. Az eszményi diákban tudásvágy él, ezért racionálisan igyekszik cselekedni. A kontraszelektált pedagógustársadalom változtatásra képtelen, motiválatlan, következőképpen nem tudja a tanulókat sem ösztönözni. A pedagóguspályán maradók legfontosabb típusai a következők: mindig is tanár akart lenni, nem tudott mást elképzelni, hiszen ez jelenti élete értelmét. A másik, soha nem akart tanár lenni, mégis az lett, elfogadja ezt a szerepet. A harmadik: tanár akart ugyan lenni, de most már nem akar, csak nem tud „mozdulni”. Van, aki soha nem tudta mi akar lenni, és a pálya gyakorlása közben sem tudja. Olyanok, akik nem ezt a pályát akarták választani, de az nem sikerült, ezért lett tanár. Végül vannak, akik őszintén bevallják, sok minden tudna lenni, lesz is, csak addig marad a pályán, amíg kedvezőbb foglalkozást nem talál. (Szebedy, 2005.) Már az alig néhány éve tanító pedagógusok esetében is jelentkezik a kiegészítés jelensége. Ők azok, akik valószínűleg nem mérték fel kellő alaposan a pályával járó elvárásokat. Már egész fiatalon elfásulnak, pedig a pedagógus nem vihet be az osztályba saját problémákat, egyébként miként várná el a tanulóktól, hogy ők se hozzák magukkal a környezet terheit. Fizikális, emocionális, és attitűdbeli jelenségekben nyilvánul meg a pedagógusok kiegészése, amivel a tanítás öröme fokozatosan eltűnik. Kutatások szerint, az ilyen pedagógusok előbb depressziósak lesznek, majd neurotikus szorongással küszködnek. Ennek hátterében sokak szerint az is állhat, hogy a pedagógus pályán döntően nők dolgoznak, akiknek munkahelyük mellett fokozott elvárásokat támaszt a család, a saját gyermeknevelés. (Kocsis, 2002.)

Az „én-állapotok” felismerése alapvető a hatékony kommunikáció szempontjából. Az „én-állapot” viselkedéstani, humánétológiai magatartásmintákat összesít. A technikák közé tartozik a viselkedés, vagyis a szavak, a hanglejtés, a mozdulatok, a testhelyzetek, és az arckifejezések egymással konzisztens jellegzetességeinek megfigyelése. A viselkedés nem más, mint amit mi magunk nem minden esetben érzékelünk, mások azonban látnak. A szülői viselkedés egyfajta magatartásmintát hordoz, amely gyermekkorban az utánzáson alapul. Ugyanezt teszi a pedagógus is az iskolában. Vannak esetek, amikor valaki kizökkenthető saját „én-állapotából”, és a társak reakciói, jelzései alapján az „én-állapot” megváltozik. Az „én-állapotok” megfigyelésére legalkalmasabb a videotechnika, hiszen ezzel mintegy tükröt kap maga elé az egyén. Az „én-állapotot” az egogram méri, ez mind a saját, mind pedig a társas kapcsolatokban, az egyénben változásokat idéz elő. Az illető személy

ilyenkor igyekezik kitörni az alá- és fölérendelt szerepből, és mellérendelt állapotba szeretne jutni. Kutatások bizonyítják; a gyermeki szabadság a fejlődés egyik fontos alapja. A szülőfigurák által gyermekekbe oltott normáknak engedelmeskedő gyermek megfelelési kényszerbe kerül. Általában a kortárs csoportokhoz való alkalmazkodás a legeredményesebb, viszont a túlalkalmazkodás az egyén „én-állapotát” sérti. (Sz. Molnár, 2004.) Az interaktív készség a pedagógusmesterség legfontosabb elemei közé tartozik. Ezért a pedagógusnak rendelkeznie kell kommunikatív kompetenciával. Különös jelentősége van ennek napjainkban, amikor megjelenik a „modernitás-krízis”, amelyben a társadalmat, az értéket, a kultúrát és a nevelést akadályozó válság-jelenségek egyre gyakoribbá válnak. A kommunikatív nevelés a tanuló-tanár kapcsolataira, illetve az interszubjektivitásra, azaz a kommunikációra és a dialógusra helyezi a hangsúlyt. A kompetencia köznap jelentése illetékesség, jogosultság, hatáskör, illetve másík értelemben szakértelem, és hozzáértés. A neveléstudományban a kompetencia a személyiség létfunkcióját szolgáló pszichikus komponensek rendszerét jelenti. A kompetenciák a döntés és a kivitelezés megvalósulását szolgáló motívum- és képességszrendszerek. (Nagy, 2000.)

A pedagógiai kommunikáció interaktív modellje négy pontban vázolható. A tudatos és öntudatlan, nyílt és rejtett elemeket tartalmazó, a partnerek viselkedésére való reagálás, a kommunikatív viselkedés a közlőnél és a befogadónál. Az üzenetek nyílt és rejtett síkjai lehetnek egymásnak megfelelőek és nem megfelelőek, vagyis kongruensek és inkongruensek. A tanár-diák kapcsolatban a kommunikációs és interaktív kompetencia szakmailag professzionálisnak tekinthető, és a tanár-tanítvány viszony fenntartását jelenti. (Zrinszky, 1994.) A személyiség, vagyis az én megismeréséhez nyújt segítséget Joseph Luft és Harington Ingham modellje.

5. ábra Johari ablak



Forrás: Rudas János: Delfi örökösei. Új Mandátum Kiadó 2004, 29.p.

A Gordon-modell lényege, hogy a partnerek között nincs vesztes fél. (Gordon, 1990.) A hatékony pedagógus olyan technikákkal rendelkezik, amelyek a kapcsolati készségeket a legmagasabb szintre képes fejleszteni. Ilyenek az érzelmi késztetések, az érzelmek kinyilvánításai, a résztvevői értékek, az attitűdök, a meggyőződések felfedése, amelyek buzdítást jelentenek. A jelentéstulajdonítás, a kognitív folyamatokat elősegítő viselkedés, amely a megértést, a tisztázást, az értelmezést, a magyarázatot segíti. A szervezési viselkedés előíró jellegű magatartás, a résztvevők munkájának irányítása. (Rudas, 2007.) A kommunikatív kultúra fő jellegzetességei az alábbiakban foglalható össze: praxisközelség, identitásfejlődés, individualizmus, a tudat, a nyelv és az értelem azonosságának feltételezése, az interszubjektivitásra történő váltás, a felnővekvők bevezetése a társadalom modernizálásáról szóló diskurzusba, és a modern életformák kritikájába. (Schaffhauser, 1997.) A médiaelmélet és gyakorlat egyre nagyobb hangsúlyt fektet az interaktivitásra. A technikai eszközök az emberi megismerés modelljéül szolgálnak, a médiahasználati kultúra preferencia megoszlásokban jelentkezik. Az interaktív televízió mint médium, ugyanakkor nem a valóságot, hanem a virtualitást közvetíti, így az különösen a gyermekcsoportok esetében lehet veszélyes. Ezért van szükség a használat mögötti ismeretekre, a tudásra, az eszközhasználati kultúrákra. Ugyanakkor egyre szélesebb a potenciális fogyasztók azon köre, amely már a modern információs, kommunikációs eszközökhöz szocializálva készségszinten, rutinszerűen használja, és alapvető igényként határozza meg. A multimédiás eszközhasználat iránti nyitottság egyre növekszik a gyermekkorúak körében. Az egyik leginkább átteoretizált médium az internet. A jelenkor kutatói a Gutenberg-galaxis „alkonyán”(?) újra felfedezi az emberi kommunikáció képiségének jelentőségét, amit már a newmédia hordoz. (Bródy-Hain-Kugler-Márton, 2002.)

„Sohasem lehetünk biztosak abban, hogy az a vélemény, amelyet elnyomni próbálunk helytelen és még ha biztosak lennénk is ebben, elnyomása akkor is káros”. Ezt John Stuart Mill a kétszáz éve született brit gondolkodó mondta. A szabadságról szóló, 1859-ben megjelent műve a pedagógushivatás gyakorlásában ma is időszerű. Annál is inkább, mert az oktatásra még mindig rányomja a bélyegét a megkülönböztetés, a kirekesztés és az esélyegyenlőtlenség. „Aki arra született, hogy lásson, aki arra rendeltetett, hogy nézzen, akit esküje kötött örkhelyéhez, az nem panaszkodhat” – írja a Toronyőr című könyvében Bálint György. A múlt század első felének kiemelkedő újságírója szerint, az individualizmus és a kollektívizmus szervesen kiegészítik egymást, éppúgy mint az igazi szabadság, az igazi fegyelem, az igazi szeretet és az igazi szigor. „Ügyelj gondolataidra, mert szavaiddá vál-

nak, ügyelj szavaidra, mert tetteiddé válnak, ügyelj tetteidre, mert szokásaiddá válnak, ügyelj személyiségedre, mert az lesz a sorsod.” (FrankOutlaw, indiai gondolkodó)

A pedagógus pálya egyszerre szakma, hivatás és mesterség. Szakma, mert az ehhez szükséges kompetenciák elsajátíthatók. Hivatás, mert nagyfokú elkötelezettséget vár el művelőjétől. Mesterség, mert professzionalizmust feltételez. A pedagógus nem csak egyszerű ismeretközvetítő, egyben nevelő is. Komplex tevékenységet folytat az iskolában az oktató munka alanyaival. Munkájának sikere feltételezi a szülői támogatást, a család együttműködését a pedagógussal. A világot megváltoztatni, emberibbé tenni csak a mindig többet, jobbat akaró alkotó ember képes. Ebből a feladatból a ma iskolásainak is részt kell vállalniuk. A holnapot alakító alkotó ember nevelése a pedagógus tevékenységének legfontosabb célja, tartalma és felelőssége. Nem közömbös, hogy e tevékenység milyen hatékonysággal történik. Munkájában örömet lelő embert, alkotó embert, eredményesen csak olyan pedagógus képes nevelni, akinek ez a tevékenység önmegvalósítást is jelent, és aki maga is alkotó ember. Az alkotáshoz szabadságra van szükség. A pedagógus szerepnek a kor kihívásaihoz folyamatosan kell alkalmazkodnia. A pedagógusok egy részénél már a pályakezdés időszakában nem élnek a magas szintű kulturális ideálok, vagy a rutin hatásának engedelmeskednek. Igazán csak az taníthat jól, aki maga is állandóan tanul. (Nagy, 2006.) Van olyan vélemény, hogy az ideális életkor a pedagógus pályán a harminc-negyven év közötti időszak. Ez természetesen csak korlátok között igaz, mert minden kornak vannak előnyei, melyeket hatékonyan lehet működtetni a tanári pályán. A tanári életforma egyik csodája pozitív egyéniségek esetében, az állandó nyitottság, bizonyos értelemben a fiatalnak maradás képessége. A pályakezdő tanár előnye a közvetlen viszonyra való nyitottság, az életkori közelség, intenzívebb emlékezés a diákállapot érzéseire. Még nem teljes mértékig tartozik a felnőttek közé, a diákokkal „rokon állapotban van, de még nem „kész” tanár. Megértőbb, cinkosságra kapható, képes beleélni magát a diákéletbe. Azonban egy kezdő tanár sokszor nem látja át az egész „játszmát”, nincs tapasztalata a megoldások hosszabbtávú következményeinek áttekintéséhez. Ellentétbe kerülhet az „érettebb” tanárgeneráció értékrendjével, felelőtlenségre is könnyebben képes. Még nem biztos, hogy elkötelezte magát, esetleg próbának tekinti a tanári munkát, nincs rutinja az előre nem látható konfliktusok kezelésében. Belekeveredhet olyan helyzetbe is, ahol saját presztízse lehet a tét. Nem számol azzal, hogy a diákok nem mindig jóindulattól vezéreltek, visszaélhetnek az engedékenységgel. A tanár és diák egészséges kapcsolatához feltétlenül szükséges az, hogy a tanárok megtalálják, és fontosnak tartsák helyüket, szerepüket. A jelen, némileg átalakult, szabadabb, és egyben átstrukturálódott társadalmában, csak így lehetnek vonzók, minta-

adók, példaképek diákjaik számára. (Szebedy, 2001.) A pedagógusok társadalmi megbecsülése az egyik legfontosabb, ugyanakkor egzakt módon alig vizsgálható kérdés. A kimutatható feszültség rányomja bélyegét az iskolai munkára, amelynek elsődleges kárvallottjai a tanítás-tanulás folyamatában a gyerekek lesznek. A pedagógusok egy részénél elevenen élnek a magas szintű kulturális és pedagógiai ideálok, nagyobb önállóságot, magasabb szintű képzést igényelnek. Mások viszont a rutin könnyítő hatásának engedve, tevékenykednek. (Háber, 2000.)

A gyermek, mint társadalmi aktor, a közösség aktív alkotója. Kérdés, hogyan tudnak a gyerekek életük aktív alakítójaként a gyermekkor kötöttségei közepette relatív autonómiát teremteni maguknak a társadalmi élet erősebb szereplőivel, a felnőttekkel szemben? A felnőtt társadalom szerkezete behatárolja a gyermekek autonómiára irányuló törekvéseit. A gyermekek olyan világban élnek, amelynek szabályait általában a felnőttek alkotják meg. Ezzel együtt gyermek és felnőtt között, kölcsönös az egymásra utaltság. (Golnhofer-Szabolcs, 2005.) Episztemológiai, ismeretelméleti szempontból pedagógiai relevanciával bír olyan kérdések megválaszolása mint az, hogy honnan származik a tudás, megismerhető-e a világ, mi a kritériuma az ismeret igazságának, milyen kapcsolatban áll egymással a valóság és az ismeret, valamint hogyan történik az ismeretszerzés. Tudásszociológiai szempontból kiemelt jelentőséggel bír a mindenkori problémafelvetés, a javasolt megoldási módok, a megismerés folyamatát irányító, befolyásoló, társadalmi folyamatok. Nincs más autoritás csak az értelemmel bebizonyított igazság, amit az autoritás nekünk hinni tanít. (Nyíri, 1996.) A társadalom természetes állapotnak tekinti a gyermeki létet, és úgy viszonyul hozzá, hogy társadalmilag hasznos felnőttet kell formálnia a nevelés, a szocializáció révén a fejlődő gyermekből, annak egyéni és korosztályi fejlődési sajátosságait figyelembe véve. A világban végbemenő legújabb társadalmi változások, átrendeződések hatásait igyekeznek a gyermekekkel kapcsolatos gondolkodásmódra is vonatkoztatni. Maria Winn szerint napjaink gyermekei egyre inkább a felnőttek életét élik, betagozódnak a fogyasztói társadalomba. A felnőttek túlzott önállóságot adnak nekik, és kevesebb felelősséggel viselkednek irántuk. Chris Jenks új paradigmát kínál a gyermekkor szociológiai vizsgálatához. Igyekszik kiragadni a gyermeket a felnőtt állapothoz való hasonlításból. Tanulni lehet a gyermekek természetes sajátosságaiból, hiszen személyiségük optimista szemléletet tükröz, éppen ezért fejlődésükre úgy kell tekinteni, mint a jövőbe való beruházásra. A társadalomban fejlődő gyermek értelmezése a hagyományos szociológiai megközelítésre utal. E szerint a gyerekek lassan belenőnek a felnőttek világába. Előkészítő mechanizmusokon keresztül szerzik meg a megfelelő kompetenciákat a felnőtt életre. A gyermekkor társa-

dalmi képződmény, az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője. A nyugati társadalmakban tapasztalható plurális értékrendek hatással vannak a gyermeki életre. A kiszámíthatóság elveszni látszik, a tradicionális értékek, az emberi kapcsolatok, az életmódok átalakulnak. A fogódzó nélküli világban a felnőttek gyakran a gyerekekre vetítik a nem kívánatos társadalmi jelenségeket. (Golnhofer-Szabolcs, 2002.)

Teljesen egyértelmű, hogy a tudomány az emberi tudás legkiválóbb formája, az a minta, melyet minden kognitív vállalkozásnak követnie kell. Ebből a felfogásból adódik az a kérdés, mely a tudomány filozófiájának középpontjában áll: mi az, ami a tudományt minden más tudásformától megkülönbözteti, határozott demarkációs vonalat húzva ezek közé. Karl Popper szerint a tudományos elméleteket következményeiken keresztül lehet tapasztalati-lag megcáfolni. A társadalomfilozófiában az igazság megtalálására kevés reményünk van, de ha mégoly szerencsések volnánk is, hogy ráhibázunk egy maradéktalanul igaz elméletre, akkor sem tudhatnánk róla, hogy igaz, hiszen a tudományban nem létezik igazolás, csak korroboráció. Mégis Popper szerint az igazság keresése nem meddő vállalkozás, mivel ha betartjuk a módszertani szabályokat, valamint elég okosak és szerencsések vagyunk, egyre közelebb kerülhetünk hozzá. (Forrai, 1980.) A lelki bajok és az azokból fakadó viselkedési-beilleszkedési zavarok egy bizonyos életkor után már rögzülnek. Igazán segíteni tehát csak a torzulás, a neurózis kialakulása előtt lehet. Leginkább azzal, hogy olyan külső és belső körülményeket teremtünk, amelyek biztosítják az egészséges fejlődést. (Ranschburg, 2007.)

Tartósan kettészakadni látszik az ország információs írástudókra és digitális analfabétákra – állítja Pintér Róbert, információs társadalom-és trendkutató. A világháló bekertült az iskolák falai közé is, ezért bizvást remélhetjük, hogy az információs írástudók száma közép-távon többszöröződik. A szakirodalom gyilkos alkalmazásoknak nevezi azokat a szolgáltatásokat, amelyek egy-egy felhasználót rászoktatnak valamely digitális technológia rendszeres használatára. Az internet esetében azt kellene kommunikálni, hogy „a világháló minden kérdésre választ ad, de nem pótolja a lexikális tudást”, amire a korábbinál lényegesen kisebb szükség is van. (Dévényi, 2007.) Baj még nincs, de veszély már van. A széles-sávú internet elérések számának rohamos gyarapodásával, s a szülői iskolai támasz hiányában, egyre több fiataalt ejtethet rabul a virtuális valóság. A felgyorsult világban még a felnőttek is rácsodálkoznak a percenként változó eseményekre. Addiktológusok szerint a digitális játékfüggőség már gyermekkorban szenvedéllyé válhat. A játék hagyományos formái a gyermekkorban rendkívül fontos tevékenység, mivel így készülnek fel a későbbi komolyabb feladatokra, magára az életre. A bajok ott kezdődnek, amikor az ember „kicsелеzi” a

természetes folyamatot, és valamilyen rögeszmésen végzett tevékenységgel ösztönzi, majd dicséri is önmagát. Azt, hogy mennyien használják a számítógépüket a „normálistól” eltérő módon és mennyiségben, senki sem tudja. Tény viszont, hogy a kulturális sokk miatt, már egyre több gyermek szorul kezelésre. Kommunikációs problémákat is felvet a világháló használata, hiszen egy olyan kulturális szakadék jön létre, amelyben az emberek egyik része még csak nem is érti, miről beszél a másik fél. Ez a társas kapcsolatokban hátráltatja az egészséges kommunikációt. (Dévényi, 2007.)

A kollektív emlékezet tér- és időbeli kötöttségei feloldódtak, az ént övező dologi világ a kollektív módon átélt idővel bővült. A csoportfüggő kollektív emlékezetnek társadalmi szervező ereje van. (Cavallo-Chartier, 2000.) Az emberek személyiség, magatartás torzulásának lehetünk tanúi. A pszichológusok társadalmi méretű regresszióról beszélnek, mint kóros folyamatról. Szerintük a társadalom és az egyén nem mert szembenézni önmagával, és a világgal, inkább korábbi tudatállapotába hátrál vissza. Sokan érzik, hogy „dzsungelben” élnek. Egy olyan világban, ahol nincs törvény, nincsenek jogok és kötelességek, csak erőszak van. Az erőszak diadalairól a média folyton-folyvást tájékoztat. Ezt a hitet erősíti az a számtalan tévéfilm is, amelyekben estéről estére izomkolosszusok verik agyon egymást, kőkorszaki hagyományok szerint. A világ kuszává, bonyolulttá és érthetetlenné vált. A felvilágosult értelem és a ráció kibontakozása után, mind többen akarnak visszamenekülni az irracionalitás félhomályába. „Csörtetünk a tömegben, mint őseink a bozótban, és rinocéroszként rohanunk neki az előttünk araszó autóknak.” A gyermekeknél ez a kép a felelőtlenségbe, a nyafogásba, és a duzzogásba süllyed vissza. „Megannyi televíziós műsor butácska gügyögése és képtelensége nem szolgál mást, mint az örömelvűséget.” A médiumok a jelenleginél sokkal többet tehetnének azért, hogy az emberek bízzanak magukban, akarjanak és tudjanak segíteni önmagukon. (Hankiss, 2005.)

A pedagógia megújulásának, gyakorlat közelebbé válásának egyik kulcskérdése ma éppen az, hogy mennyire képes „nyitni” az olyan modern társadalomtudományok irányába, mint a szociálpszichológia, a humánétológia vagy a kulturális antropológia. A nevelés mindennapi gyakorlatában egyre több problémával kell szembenéznünk. Ezekre a pedagógia egyedül már nem tud választ adni, pedig szükség lenne az „önépítési” perspektívák felvázolására. A médiaipar boldogan szolgálja és igyekszik a tömegekre oktrojálni a modern civilizáció ártalmait. A globalizálódó világban a kommunikáció nem nyit teret a kultúraazonos kommunikációnak. A pedagógiának nem lehet nem létezőnek tekinteni a mai valóságot, és támogatni a médiában megjelenő „konzumációs” kultúrát. Mai tanterveink, tankönyveink azonban nem akarnak tudomást venni ennek a „kultúrának” a jelenlété-

ról. Az iskola akkor segít a ma felnövekvő gyerekek én-építésében, önkitaljesedésében, ha a tanítási-tanulási folyamatban, szétválasztja a pozitív és negatív hatásokat, nem hagyja reflektálatlanul ezt a fogyasztói kultúrát. (Hankiss, 2005.)

Nem találjuk helyünket a világban. Mik azok az értékek, amelyekre felépülhetne önön értékességünk tudata? Ahhoz, hogy kedvező képet tudjunk sugározni magunkról, és kedvező fényben láttassuk magunkat, előbb tudnunk kellene, hogy mit akarunk kezdeni magunkkal, milyen üzenetet akarunk sugározni magunkról a világnak. (Hankiss, 2005.) Van-e értelme életünknek a világban vagy csak Isten játéka vagyunk a világegyetemben? Ismerjük-e az önvédelmi stratégiát? Úrrá tudunk-e lenni az olykor már paranoiás társadalmi küzdelmekben? Freud kutatásaira alapozva „a mítoszok, vallások, és filozófiák a nehéz fegyverzetet alkotják, a viccek a könnyű lovasság szerepét töltik be”. Hiányzik az emberi bátorság, e nélkül pedig csak közömbös szemléltői lehetünk az univerzumon belül megteremtett világnak. Az értelem, a biztonság, és a szabadság eszméit tesszük kockára. (Hankiss, 1999.) A közösségek szétzilálódtak, a polgárok fáradtak, közönyösek, rosszkedvűek, békétlenek, türelmetlenek, indulatosak, mindennel és mindenkiel szemben bizalmatlanok. Erős társadalmi összefogással, a társadalmat integráló kommunikációs háló következetes építésével, jövőtudatos helyzetbe hozható a társadalom. Fontos volna az interaktivitás növelése. A média keltette ricsaj mögött ma a magyar társadalom néma. A sajtóban, a tévében, a rádióban vagy bolondot csinálnak belőle, vagy ízléstelen, méltatlan médiatartalmat szolgáltatnak. A felsőoktatás nem kellően pragmatikus gondolkodású, megrekedt az ismeretközlés szintjén. A nyilvánosság komoly terei nélkül aligha lehet sikeres az ország. (Hankiss, 2005.) Erkölcsi csapdák, morális kételyek, érdekütközések, hagyományokat nélkülöző világszemlélet. Ez jellemzi a mai magyar társadalmat. A tudatlanságból a tudásba, a rosszból a jó emberi karakterekbe, a félelemből a reménybe kellene mozdulni. Be kell látni saját tévedésünket, tudnunk kell honnan jövünk, hol tartunk és merre megyünk. Csak ezzel a paradigmaváltással teljesedhet ki a demokrácia, a polgári felelősségtudat, a toleráns magatartás, a modern európai viselkedéskultúra. (Hankiss, 2002.)

A tizenéves korosztály értékválasztásait igen nagymértékben befolyásolják a televíziós személyiségek, hírességek által megtestesített „értékcsoportok”. A médianyilvánosság ismert szereplőire, életvezetésükre, a korosztály tagjai rendkívül fogékonyak. Fogyasztói értékrendjükben a vagyon, a jólét, és a siker a legfontosabb. A média szerepe a közösségi értékvilág közvetítése, egyáltalában az érték kommunikációja. (László, 1999.) A társadalom kettészakadt, amit hosszútávra bebiztosít az iskolarendszer várhatóan rohamos szétesése, miközben a mindenkori kormányzatok reflexszerűen bűnbakká teszik a szociálpoli-

tikát. Olyan típusú társadalom fejlődésére van szükség Kelet-közép Európában, amelyben a hangsúly a polgári fejlődésen van, és amelyik nem akar sem a nyugati típusú korporációs kapitalizmus, sem a szovjet típusú kollektívizmus felé elmenni. (Szelényi, 1992.) A társadalmi-gazdasági változások igazán akkor teljesedhetnek ki, ha hosszútávon gondoskodni képes, gondolkodó, felnövőkévkő nemzedéket segítünk a megismerési folyamatokban. A tudás a társadalmi részvétel alapja. (Ferge, 1989.) A tanári kompetenciák a szakmai felkészültség komponenseit a tudást, az attitűdöket, nézeteket és képességeket foglalják magukban. A tanári kompetenciák főbb tartalmi területei a következők. A tanulók személyiségfejlesztése, amelynek során az értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődésre fókuszálnak. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságok ismeretében definiálhatók. Az iskola világában nyitottnak kell lenni mások véleményére, értékeinek megismerésére, és tiszteletben tartására. A tanár-diák kapcsolatban kiemelkedő feladat a kommunikációra nevelés, a partneri együttműködés, a konfliktushelyzetek és a problémák feltárása. A pedagógus sokféle értéket közvetít az iskola világában. A tanítási-tanulási folyamatban megérteti, megismerteti a különböző kultúrák értékvilágát, különös tekintettel a multikulturalizmusra és a kulturális identitásra. Mindehhez segítségül hívja a médiát, és eligazodik a populáris és elit kultúra értelmezésében. A szaktárgyi oktatás általános műveltséget, és érvényes műveltségképet feltételez. A pedagógusnak ismerni kell a vonatkozó tudományterületek kapcsolódási pontjait, képes eligazodni a különböző műveltségterületek és szakmacsoportok rendszerében, azokat átfogóan integrálja. A normák és szabályok kialakításában és betartásában az életkoruknak megfelelő felelősséggel ruházza fel tanulóit. Előnyben részesíti az interaktivitást inspiráló tanulási környezetet, és megfelelő kommunikációs formákkal létesít bizalomteli légkört. A hatékony kommunikáció kompetenciái sorában a pedagógus elismeri annak fontosságát, és a hozzá tartozó technikák jelentőségét. A tanórán, és azon kívül képes a populáris és tömegmédia magyarázatára. Tájékozott a szakirodalomban, szuggesztív kérdezőskultúrával rendelkezik, mindezzel segítve a tanulók önismeretét, önreflexióját, hogy a lelki egészség folyamatosan meg legyen a diákokban. (ELTE PPK Munkaanyag, 2006.)

A mikrotanítás a múlt század hatvanas éveiben az Egyesült Államokban kezdődött, majd egy évtized múltán a Nyugat-Európai iskolarendszer is bevezette. Magyarországon a pedagógusképzésben a múlt század hetvenes éveiben „honosodott” meg ez a módszer. Elsősorban a pedagógiai folyamat tervezésében nyújt segítséget a pályára készülő tanítóknak. Lényege, hogy egy-egy jelölt, tíz-tizenöt percig foglalkozik a tanulókkal, majd ezt kiértékeli. A pedagógusképzésben a mikrotanítás mindinkább háttérbe szorítja a frontális oktatást.

A hallgatók olyan pedagógikumra tesznek szert, amelyek világos, tiszta nézeteket alakítanak ki bennük az értékalapú tanításhoz. Szerencsés, ha az órát videóra veszik, ahol a hibák, illetve pozitív jelenségek megragadhatók. Ez segíti a pedagógus pályára készülő önelemzését, önreflexióját, az autonóm pedagógus egyéniségének kialakulását. (M. Nádasi, 2006.) A minőségi iskola ismérvei között lényeges a megfelelő nyitottság, a diszkrimináció mentesség, tanulók szükségleteihez való alkalmazkodás, a konstruktív kapaszkodók nyújtása. Az iskolának aktív, folyamatos és partneri együttműködést kell folytatni a szülőkkel. E nélkül nem beszélhetünk gyermekközpontú pedagógiáról. A hatékony nevelési-, oktatási formák, módszerek, eszközök biztosítása feltételei az oktatás sikerének. A mai napig bizonytalan és statikus a tehetség fogalmának értelmezése. Bizonytalan, mert a különböző szakterületeken nem minden tanuló egyforma eredményességű, másfelől statikus, mert a tantárgyak nem kapcsolódnak szerves egységbe. Bizonyítja ezt, hogy még a gyakorlott pedagógusoknak is gondot jelent a „differenciált” tanítás. A hatékony tanári munka ebben a tekintetben, alkalmazkodóképességgel és szolgálatkészséggel törhet a cél felé. (Vámos-Réthy 2006.) A szociális emlékezet a társadalomtudományok mezején nem csupán megélt tapasztalatokon alapul. Az ezeket tanúsító dokumentumok megismerése, és részletes elemzése vezethet el új tudományos tézisek megfogalmazásához. A pártatlanság alapvető elvárás. Ha egyszerre sok nézőpontot teszünk magunkévá a letűnt korok megismeréséhez, melyebb ismeretek szerezhetők a jelenkor kihívásait illetően. Miért van szükség a múlt megismerésére? A narratív igazság ismérve biztosítja, hogy egy újabb kor kihívásainak csak kellő alaposággal és tudományossággal tudunk eleget tenni. (Gyáni, 2003.)

Magyarországról a múlt század harmincas éveiben emigrált George Gerbner írt először a televíziózás ártalmairól. Kifejtette az amerikai média erőszakos megnyilvánulását, és rámutatott; azokban az időszakokban is szelektálatlanul kapják a médiaüzenetet a nézők, amikor a gyerekek is a készülékek előtt ülnek. A hazai civil kezdeményezések az ezredfordulón a Nagycsaládok Országos Egyesületéhez köthetők. A NOE élharcosa lett a médiaerőszak elleni küzdelmek és a gyermekes családok igényeit kifejező etikai kódex kidolgozását kezdeményezte. Családbarát műsorpolitikát hirdetett meg. A kereskedelmi televíziózás mind sikeresebb, mind ellenállhatatlanabb térhódításának évtizedei után le kell számolni azzal az illúzióval, hogy defenzívába lehetne kényszeríteni a fősodratú elektronikus médiát. A televízió káros szerepét kizárólag olyan családi közegben lehet jól ellensúlyozni, ahol harmonikus szocializáció adatik meg a gyerekeknek. Ahol nincs mód ennek az egészséges kommunikációs környezetnek a kialakítására, ott óhatatlanul megnő a másodlagos szocializációs hatások jelentősége, amely hatások sorában a televízióból kisugárzó maga-

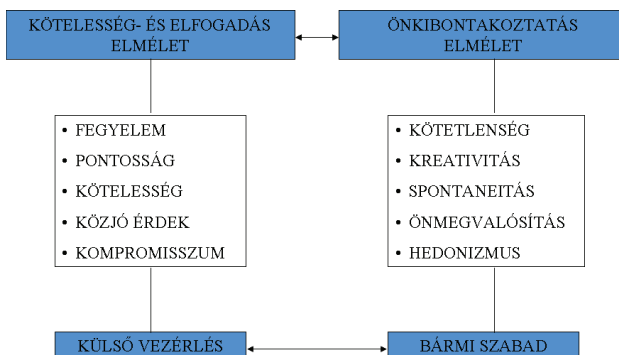
tartásminták befolyásgyakorló képessége is kiemelkedővé válhat. A jól működő családi közösségekben a problémakezelési technika lényege: az esetleges zavaró, felkavaró hatású, nehezen értelmezhető cselekményfordulatokat a gyermek a szülővel megbeszéli, ezáltal a rossz érzéseket jó kontextusba tereli. Az erőszakmentes képernyőkért folytatott civil kampányokban Gerbner megfigyelései és felmérései szerint; „Rambo szellemű, gátlástalan tartalmakat szabadítanak a gyermekekre.” Magyarországon törvény mondja ki az erőszak öncélú alkalmazásának tilalmát, magatartási mintakénti megjelenítését, a kiskorúak személyiségfejlődésére ártalmas műsorszámok tiltását. Ennek ellenére, ezek megszegésekor a szankciók rendre elmaradnak. Frydman az utánzó magatartás elméletében megfogalmazza; „a kiskorú gyerekek hajlamosak arra, hogy a televízióban megfigyelt, agresszív viselkedési mintákat követve, maguk is hasonló agresszivitást tanúsítsanak.” E mellett nő a gyermekekben a szorongási hajlam. Kialakul az érzéketlenség, komolyabb érzelmi felindulások következnek be, a veszekedéseket, a verekedéseket, a társadalom „természetes” velejárójának tekintik. A korhatár beadvány, amelyet a NOE fogalmazott meg, az Országos Rádió és Televízió Testület pedig elfogadta, lényegi változást nem hozott a televíziózás káros hatásainak visszaszorításában a gyermekek körében. Az amerikanizált tömegkultúra mindinkább Európában, ezen belül Magyarországon is terjed. Az egyént formális és informális formában igyekeznek védeni különböző szinteken a káros médiahatásoktól.

Magyarországon is hasonló eredményre jutottak a kutatók, kiegészítve azzal, hogy a számítógépes játékok használata a gyermekkori függőség, szoros korrelációt mutat. A jelenség elméleti, filozófiai taglalása, szükséges a távlati perspektívákban megmutatkozó és súlyosbodó absztrakt veszélyek analizálásához. Minél radikálisabban kell fogalmazni, hiszen a tömegműfajok korának erkölcsi, etikai dilemmái olyan súlyos kérdéseket vetnek fel, amelyek megválaszolása csak a „katasztrófavíziók” gondolatmenetének megismerésével lehetséges. Vekerdi Tamás szerint a cselekvéses játék során kialakuló fantáziatévékenység, belső képek kivetítése jellemzi. Mint írja, a gyermek kivetíti játékába a külvilágról, és a saját belső világáról szerzett tagolatlan képzetét, és játékában, amit a belső képkészítés kísér, ezeket mindig újra feldolgozza. Vekerdi téziseiben megfogalmazódik; a gyermek egy bizonyos életkorig nem tud különbséget tenni belső és külső kép között. A televízió pedig előre gyártott „varázslatokkal” operál és ezzel „letaglózó” erejű támadást intéz a gyermeki fantázia világa ellen. Lányi András sokkolóan kíméletlen megállapítása szerint a televíziós kor embere tudatlan, tétlen és magányos marad egész életében. Lányi szerint azért, mert a médiumok feleslegessé teszik az eligazodást a fizikai téridőben, megkímélnék a helyváltoztatás, a testi érintkezés és a gondolkodás „fáradalmaitól”. Olyan kommuniká-

ciós helyzetet teremtenek, amelyben személyesen senkivel sem találkozunk. A megértés azonban mindenekelőtt azonosulást jelent másokkal: a párbeszédet, a nézetek találkozását, személyes részvételünket a kultúra közös világának alakításában. A tömegműdiumok kora alapvetően hazugságok sorozatára épített világ. Ranschburg Jenő szerint a családi intimitás oltalmazó ereje tompítja a káros hatásokat. Ilyen helyzetekben maga a gyerek is képessé válik arra, hogy válogasson a műsorok között, illetve használja a kapcsolót. Lényeges, egy szülő képes legyen a média „konzumidiotizmust” gerjesztő hatásainak folyamatos ellensúlyozására. Ha realisan akarjuk számba venni az eseményeket, akkor nem szabad illúziókat táplálni a tekintetben, hogy a techno-teleműdiumok nyújtotta szórakozási formák jelentősége csökkenne a jövőben. A fiatalok ma már egy új vizuális kultúra ígézetében nőnek fel, s ez az ígézet nem, hogy csökkenne, hanem tovább fokozódik. Úgy tűnik, minél nagyobb a médiakínálat, annál kevésbé „becsülik” a fiatalok. Verner következtetései szerint a túlzottan mondott médiafogyasztás ellenére egyre inkább fontos az együttlét, az igazi szociális interaktivitás. Ezt a folyamatot azonban csak a civil kulturális kezdeményezések, és a szabadidős tevékenységi formák minél nagyobb választéka erősítheti. (Toóth H., 2003.)

A motiváció az ember cselekményének mozgatórugója. Indítóok, amely egy folyamatot kiteljesít. Motiválni többféleképpen lehet. Nem egyszerűen cselekvésre bírni, hanem valamilyen belső erőt „felébreszteni”, amely az egyént belülről hajtja, nem hagyja nyugodni, készíti. Ez a belső készítés, külső hatások nélkül nem valósul meg. A belső deficithiány megnehezíti a cselekvési folyamatot. A szociális közegben az egyik embernek a másik emberrel való kapcsolata kölcsönös inspirációra készíti. A saját én érvényesítése; a becsvágy, az ambíció, az önérték védelme közegében jelenik meg. Az embernél mind több motívum hat egy időben, néha valóságos harc zajlik ezek között. Sajátos emberi motívum a szükségesnek a felismerése, amely az objektív valóságnak, a szükségszerűségnek az ismeretén alapszik. A megismerésre irányuló belső készítés, a tudásszomj, az ember esetében társadalmi életformában nyilvánul meg. A többi emberrel való valamilyen együttműködés, érintkezést, az interakció felerősíti, dinamizálja, a szunnyadó állapotból is előhívja a cselekvést. Minden motiváció alapszerkezete: a szükséglet, a belső készítés, és a külső ösztönzés. (Kardos, 1978.)

6. ábra Érték- és normaváltozás a szocializációs folyamatokban



Forrás: A szerző saját ábrája

Franz Boas a múlt század közepén fogalmazta meg azt a nézetet, mely szerint a kultúrának, sőt magának az életnek is, a kommunikáció a lényege. Akárcsak a számítógép, az emberi agy is megadott program szerint észleli, osztályozza a külső valóságot. A különböző kultúrákhoz tartozó emberek nem csak különböző nyelvet beszélnek, hanem ami még ennél is döntőbb, magát a világot is más-más módon érzékelik. Az ember új dimenziót teremtett: a kulturális dimenziót, amelynek csak egy része a proxemika. Az ember és a kulturális dimenzió kapcsolatából mind az ember, mind pedig a környezete kiveszi a részét: kölcsönösen alakítják egymást. Amikor az emberek kommunikálnak, jóval többet tesznek, mint hogy csupán a társalgás labdáját dobálják egymásnak. Az ember a kultúra létrehozásával mintegy „háziasította” önmagát, és e folyamatban új világok egész sorát teremti meg, melyek mindegyike különbözik a többitől, mindegyik más-más érzéki jelzőkészlettel rendelkezik. (Hall, 1980.) Az ember nem pusztán játékszere az őt érő hatásoknak, nem csupán tárgya sorsának, de környezetét, körülményeit alakító aktív személyiség. A XX. század második fele elsősorban azzal járult hozzá az önismeret elmélyítéséhez, hogy bevonta elemzési körébe az emberi kapcsolatokat: azokra az élményekre helyezte a hangsúlyt, amelyek a másik emberrel kapcsolatban bennünk keletkeznek, ahogyan a bennünket érő különböző hatásokat megéljük. A társak szerepe az önismeret szerzésében egyre nagyobb jelentőséget nyer. Hitelesebbé válhat az által, ha felfogjuk és elemezzük azokat a visszajelzéseket, amelyeket társas helyzetben a partnerek küldenek felénk: véleményeket, minősítéseket, érzelmi és viselkedési reakciókat. Az empátia Buda Béla szerint az a képesség, hogy a másik emberrel való közvetlen személyes kapcsolatban, beleéljük magunkat a másik lel-

kiállapotába. Ennek nyomán megérezzük és megértjük a másik érzelmeit, indítékait, törekvéseit, amelyeket szavakban, direkt módon nem lehet kifejezni. Az empátiás megértés csak ritkán jellemző a társas kapcsolatokra. Az észlelés, amikor információkat nyerünk másokról, és ezek egységesítéséből keletkeznek benyomásaink. Ez a személypercepció. Az attitűd vagy beállítódás olyan tartós viszonyulási mód, tárgyak, helyzetek, illetve személyek iránt, amely tapasztalatokon keresztül szerveződik, és amely irányító, vagy dinamikus hatást gyakorol, az egyénnek a tárgyakkal, helyzetekkel, illetve személyekkel kapcsolatos reagálására. Az attitűdnek hármasszerű természete van: értelmi, érzelmi és cselekvési oldala. Festinger kísérleteiben kimutatta, hogy az attitűd külső megváltoztatása akkor sikeres, ha a személy azt saját választásaként éli át. Ha a viselkedését vagy véleményét kényszer hatására változtatja meg az ember, az attitűd nem fog módosulni. (Keményné, 1989.)

Az önismeret művészete az öntökéletesedés hajlama, az emberiség felnőtt kora. Már jóval a mi korunk előtt megállapították a bölcsesség és az önuralom összes szabályait, ami Marcus Aurelius óta semmivel nem egészült ki. „Az emberi bölcsesség többet között az, amelyik önmagunk irányítására szolgál, a gondolkodás eleven áramában megmerítkezik”. Nem változtathatjuk meg magunkat a kívánt módon, ha nem tanulmányozzuk szakadatlanul önmagunkat. Nem tanulmányozhatjuk magunkat, ha nem törekszünk önmagunk megváltoztatására. Akár másoknak, akár önmagunknak a tanulmányozása elvileg megoldhatatlan, mivel az ember egy zárt rendszernek tekinthető, amely sok esetben megjósolhatatlanul változik. Az általános műveltség szintje, a szakmai felkészültség lényeges, a legfontosabb, mégis csak a beállítódás. A jelenkor szükségleteit kifejező ismert képességek csíráin kívül mindenki magában hord még nagy számú ismeretlen képességet is, amelyekre vagy már, vagy még nincs szükség. Ezek a nevelésben központi szerepet töltenek be. A deklarált értékek, és a konkrét helyzetekben megnyilvánuló érzelmek hierarchiája nem fedi egymást. Az emóciók bizonyos tekintetben szemben állnak az értékekkel, cáfolják és elvetik őket. Egy bölcs mondás szerint; „nem elég fölkelni, fel is kell ébredni”. Mi lehet ennek a jelentősége? Alaposan vizsgálat tárgyává kell tenni, mi értékes számunkra, és ez mennyiben különbözik attól, amely más szubjektumnak jelent értéket. Ha az érték és a jelentőség egybeesik, akkor az ember kiegyensúlyozott. Ha ellenben nincs összhang közöttük, akkor lelki konfliktus keletkezik. Az egyik ember szigorúan ragaszkodik az értékek „magvához”, a másik könnyebben elbizonytalanítható. A legfontosabb a mérték iránti érzék. Mindenkinek meg van a maga optimális jelentőségzónája, ahol a tevékenység eredménye leginkább egyezik az értékekkel. Az önszuggesztió nem rendkívüli dolog, hanem a pszichikumra állandóan ható észrevétlen mechanizmus. Az érzelmek azonban mégis irányíthatók, hiszen vannak

olyan „titkos zárok”, amelyekhez előbb-utóbb megtalálható a program dekódolása. (Lewi, 1983.)

A szociálpszichológiának annyi meghatározása van, ahányan művelik. Ezek a definíciók bármennyire is különböznek egymástól, van egy közös tényezőjük, ez pedig nem más, mint a társas befolyásolás. Az embereknek egymás viselkedéseire gyakorolt hatása érinti a másik személy viselkedését. Időnk nagy részét azzal töltjük, hogy más emberekkel vagyunk interakcióban. Ők befolyásolnak minket, mi befolyásoljuk őket, gyönyörködtetnek, szórakoztatnak és felbosszantanak bennünket. Előfordulhat, hogy a legtermészetesebb szituációk is olyan mértékű nyomássá sűrűsödnek, hogy az embereket könnyen abnormálisnak minősíthető viselkedésmódra készítetik. Annak, hogy társas lények vagyunk, egyik következménye, hogy az individualitással illetve a konformitással társult értékek közötti feszültség állapotában élünk. James Thurber kísérletei bizonyítják; ha egy vagy két ember futni kezd, mások is ezt teszik, egy idő múlva mindenki rohan. Mindez bizonyíték arra, hogy az ember „csapatjátékos”. A társadalmi rend vagy a modális csoport, inkább a konformistákat, semmint a nonkonformistákat kedveli. A konformitás egy személy viselkedésének vagy véleményének olyan változása, amely egy egyéntől vagy egy csoporttól származik és valódi, vagy vélt nyomás következtében alakul ki. Az ember hajlandó együtt haladni a tömeggel, csak azért, hogy elnyerje a többség rokonszenvét, illetve elkerülje az eltérő véleménye miatt keletkező ellenszenvet. Ha egy személy akárcsak egy „szövetség” is kap, erősen csökken a többség téves ítéletéhez való alkalmazkodás tendenciája. Azok az emberek, akiknek általában rossz véleményük van önmagukról, sokkal hajlamosabbak engedelmeskedni a csoportnyomásnak, mint azoknak, akik magas önértékeléssel rendelkeznek. Ugyanez gyermekközösségekben: ha társainak barátságát szeretné megnyerni, inkább azonosul a véleményükkel, hiába nem ért egyet vele, vagy közömbös számára. Az emberek egyre inkább a szociális valóságra támaszkodnak, vagyis sokkal inkább másokat követnek. Nem azért, mert félnek a csoport büntető szankcióitól, hanem egyedül a csoport viselkedése tájékoztatja őket arról, hogy mit kell tenniük. Amikor a körülmények nem egyértelműek, más emberek fontos információforrássá válhatnak. William James szerint minden emóciónak egy érzésszerű és egy kognitív tartalma van. A társas befolyásra való reagálás három fajtája különböztethető meg: a behódolás, az azonosulás és az internalizáció. A behódolás rendszerint csak addig észlelhető, ameddig fennáll a jutalom ígérete vagy a büntetés veszélye. Az azonosulásnál a befolyásolás alanya olyan szeretne lenni, mint a befolyásoló, vele hasonló módon viselkedik, ily módon pozitív öndefiníciós viszonyba kerül magával és másokkal is. Az internalizációról akkor beszélünk, ha a befo-

lyásoló személyt megbízhatónak és hozzáértőnek ítéljük, elfogadjuk vélekedéseit, és saját értékrendszerünkbe építjük be. (Aronson, 1978.)

7. ábra A paradigmák tipológiája

(Burel és Morgan nyomán)

		Egyén	
		Szubjektum	Objektum
Társadalom	Konfliktus	Radikális humanizmus	Radikális strukturalizmus
	Konszenzus	Interakcionista szociológia	„Mainstream” szociológia

Forrás: Karl Erik Rosengren: Kommunikáció, TYPOTEX Kiadó, 2006. 19.p.

A kommunikáció meglepően hasonlít a szállítási folyamatokhoz. Az azonosság bennük, hogy mindkét folyamatban egyik téridőből a másik téridőbe továbbítanak valamit egy átviteli mezőbe. A kommunikáció azonban soha nem materiális. Az információ nem más, mint struktúra, önmagában absztrakt struktúra. Az absztrakt struktúrák csak úgy válhatnak valóságossá, ha valamilyen anyagi szubsztancia hordozza őket. Az átviteli mezőben a csatornakapacitás fogalmát az információelméletben rendszerint úgy definiálják, mint a kontroll tartományra számított lehetséges információátvitel maximális mennyiségét. A kommunikáció olyan információátviteli folyamat, amely a tudatban ered és a tudatban végződik. Az emberi tudat a következő három funkcióval rendelkezik: reprezentáció, predikció, és vezérlés. A reprezentáció funkciója az, amely leginkább felelős a kommunikáció teljessé tételéért. Az információátvitel egy strukturális rendszerben zajlik. Minthogy az információátvitel mindenütt előfordul, az információátvitel is mindenütt jelen van. (Masano, 1977.) Az emberek mind tökéletesebb módokat keresve a természeti és társadalmi realitásokra vonatkozó felismeréseik kommunikálására, a kommunikatív jelenségekben teret kapott a viselkedéstudomány. Nem csak ismerni kell a „közlemény” egészét, hanem összefüggésbe is

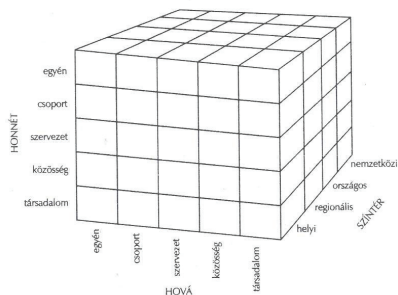
kell tudni hozni azt a viselkedés, a személyiség, a szituáció, sőt a környező kultúra struktúrájával. A jövő egyik nagy kérdése egy olyan ígéretes eljárás kidolgozása, amely alkalmas az emberi viselkedés bonyolultságának megfelelő kezelésére. A kommunikáció azokat az aktusokat jelöli, amelyeknek keretében kifejlődik az emberi lényekben a jelentés. A kommunikáció abból a szükségletből áll elő, hogy az én csökkentse a bizonytalanságot, hatékonyan cselekedjék, védekezzék, vagy megerősödjék. A kommunikáció nem reakció valamire, sem nem interakció valamivel, hanem tranzakció, amelynek keretében az ember jelentéseket produkál és tulajdonít céljainak megvalósítása végett. A kommunikáció nem diszkrét aktus, hanem az élet folytonos feltétele. A kommunikációból származó minden egyes új jelentés, egyszerre van az emberre nyugtató és zavaró hatással és arra készteti, hogy szüntelenül keresse az új módozatokat a környezetünkkel való megbirkózásra. A kommunikáció körkörös szakadatlan folyamatként definiálható. Clarke szerint a kommunikációs folyamatban nincs demarkációs vonal a részek között. Az ilyen demarkációs vonalak meghúzása nem segíti, hanem csak elhomályosítja a kommunikáció körkörös jellegét.

A tapasztalaton alapuló tanulást Peter Honey és Alan Mumford (1992) egy négylépcsős folyamatként írja le. Ebben az első szakasz a cselekvés és a tapasztalás, mint a mindennapi élet része, a második szakasz a megfigyelés és a visszajelzés, a harmadik szakasz a tapasztalatokból levonható következtetések és általánosítások, a negyedik szakasz pedig az újólag megszerzett képességek alkalmazása.

A kommunikáció megismételhetetlen, de megkülönböztetendő a determinisztikus és mechanikus rendszerek, a spontán és önkényes rendszerektől. A kommunikáció irreverzibilis önmagunkkal és a világgal, önmagunktól függetlenül, könyörtelenül áramlik előre. Az emberi tapasztalat áradataként folyik egyetlen irányba. Az ember kommunikatív tapasztalatának szakadatlan lenyomatát hagyja maga után. A kommunikáció összetett. Elég csak utalni arra, hogy a kódolás és dekódolás folyamatos, interdependens, és így tovább. A kommunikáció ezeken túl társadalmi kontextusban működik. Az emberek nem „semleges” környezetben élnek, és attitűdjeiket is úgy határozzák meg a környezettel szemben, hogy köránt sincs számára egyforma értéke, valamennyi rendelkezésre álló támpontnak. A kommunikáció célja a létbizonytalanság csökkentése, minden egyes támpontnak potenciális értéke van a cél elérése szempontjából. Megvalósulásához azonban szükséges, hogy az ember feltétlenül nyitott legyen. Kész legyen változtatni a jelentéseket mindaddig, amíg ki nem alakul egy koherens és adekvát kép. Gros szerint, a kommunikáció váltakozó mértékben, és változó arányokban involválja a gondolkodás attitűdjét, azt a „szokást”, hogy cél-

szerűen cselekedjünk. Állandóan szem előtt tartva azt a tényt, hogy az idő, a tér, az emberek és a körülmények, minőségileg befolyásolják törekvéseinket és várankozásainkat. Végül magába foglalja az érzelm változatainak és árnyalatainak emocionális észrevételét. Az emberi kommunikáció bonyolult tulajdonságai hihetetlenül nehéz feladat elé állítják az emberi világ kutatóját. Figyelmet érdemel minden olyan koncepcionális elképzelés, amely rendet vihet azokba a sokrétű erőbe, amelyek az emberi kommunikáció folyamán működnek. Ezek eredményessége abban mérhető, mennyiben járulnak hozzá az emberi kommunikáció tökéletesítéséhez. (Dean C., 1977.)

8. ábra A kommunikáció szintjei és arénái



Forrás: Karl Erik Rosengren: Kommunikáció, TYPOTEX Kiadó, 2006. 196. p.

A társas interakcióba való sikeres bekapcsolódás érdekében először is képesnek kell lenni arra, hogy helyesen észleljük az embereket, akikkel dolgozunk. A másik észlelése, egyike a legfontosabb, ám ugyanakkor, a legbonyolultabb feladatoknak. Minden, amit az emberek mondanak, vagy tesznek többféleképpen is értelmezhető. Ha sikerrel akarunk járni az interakcióban, képesnek kell lenni a másik ember viselkedésének helyes értelmezésére. Az a készség, hogy magunkat olyanok lássuk, amilyenek valójában vagyunk, jelentős gyakorlatot és jártasságot kíván. Az emberek észlelése jórészt olyan tulajdonságokat érint, amelyek közvetlenül nem megfigyelhetők, indirekt módon kell következtetni rájuk. Ilyen az intelligencia, az attitűd, a jellem, és más viselkedési formák. A szociális észlelés nagymértékben alapul a rejtett minőségekre történő következtetéseken. Ritkán vagyunk elfogulatlan megfigyelők, előzetes ismereteink gyakran előítéleteket ébresztenek bennünk. A pszichológusok ezeket a torzításokat motivációs elfogultságoknak nevezik. A kommunikáció az emberek tartós személyiségvonásainak felismerésén alapszik. Az emberek az egyes helyeze-

tekben nem mindig viselkednek következetesen. Forgas, Argyle és Dinsburg megállapították, hogy a személyiség nem tartós, változatlan valami, hanem részben attól a helyzettől függ, amelyben egy adott ember van. Cronbach szerint a pontos észlelés nem egyetlen, egységes jellemzője az embereknek, hanem több, gyakran egymástól független készségből és tényezőből tevődik össze. A személyészlelés pontossága nem egyszerű készség, hanem olyan folyamat, amely bonyolult, többtényezős változótól függ. Az oktatás általában a differenciálás pontosságára összpontosít, vagyis az egyéni különbségeket hangsúlyozza. A szociális észlelés szelektív, és következetes jellegű, a teljes információnak csupán egy kis részére tudunk koncentrálni. A sztereotipizálás egyszerre segíti és hátráltatja a személy észlelést. Lippmann szerint a leggyakoribb és legjobban meggyökeresedett sztereotípiák az etnikai, faji és nemzeti jellemzőkkel vannak összefüggésben. Állítását Bricham és Barkowitz is megerősítette: egy adott eseményből a szemtanúk legelőször egy személy faji vagy etnikai csoport hovatartozására emlékeznek. Az etnikai és faji sztereotípiák gyakran járnak együtt az előítélet erős érzelmeivel. Tudni kell, hogy az előítéletes észlelést mérhetetlenül nehéz megváltoztatni. Saját magunk és mások megítélésében sokkal óvatosabbnak kell lenni, mint általában vagyunk. Ez az első, és mindenképpen megteendő lépés a személyiség észlelési készségeinek javításában. Az emberek között az interakció bizonyos mértékű társas befolyást tartalmaz. A pszichológusok megfigyelték, hogy az emberek sokféle feladatot jobban végeznek mások jelenlétében, mint egyedül. Ezek a hatások megjelennek, függetlenül attól, hogy a társak a cselekvőt egyszerűen figyelik-e, vagy maguk is hasonló tevékenységet végeznek. Ezt közönséghatásnak és együtt cselekvési hatásnak nevezik.

Zajonc izgalom elmélete a társas serkentés hatásainak az egyik lehetséges magyarázata. A társak pusztja jelenléte részben azért vált ki izgalomemelkedést, mert megtanultuk, hogyha mások figyelnek bennünket, akkor valamilyen értékelésre számíthatunk. Az izgalom mértéke egyebek között attól is függ, mennyire fenyegető vagy új a helyzet, és mennyire képesek a személyek figyelemmel kísérni a jelenlevő társat. Latane és munkatársai a személyiség megismerését a közömbösség oldaláról vizsgálták. A kollektív teljesítményben a felelősség sok egyén között oszlik meg annak ellenére is, hogy a csoporttagok együttesen felelősek az eredményekért. Ennek a személyes motiváció és a felelősség látja kárát. A valószínű csoportokban az emberek természetesen nem csupán társaságban vannak, hanem interakciókat folytatnak egymással, és közvetlenül befolyásolják a többi csoporttagot. A társas élet egyik rejtélye, hogy az egyénenként nagyon különböző emberek, miként képesek sikeresen együtt élni csoportokban, közösségekben, társadalmakban. Az emberek közötti interakció alapja az alkalmazkodás. Az a képesség, hogy elfogadjuk azoknak a csoportoknak a

gyakran szinte tetszőleges konvencióit, amelyekhez tartozunk. A közösségek egy társadalom csak azért létezhetnek, mert tagjai bizonyos normákhoz alkalmazkodnak. A konformitás legalapvetőbb mozzanata, hogy az emberek csoportjai közös, mindenki által jóváhagyott és szinte automatikusan érvényesülő viselkedésmódokat, és világszemléletet alakítanak ki még akkor is, ha semmilyen objektív okunk nincs arra, hogy így tegyenek. Megbízható információ híján másokat követünk, mintha csak automatikus hajlamunk volna arra, hogy egyetértünk azzal, amit más emberek gondolnak.

Ascht szerint két lehetőség van: ellene szegülni a csoportnak, és a helyesnek vélt választ adni vagy együtt menni a többiekkel, és nyilván hibásan dönteni. Valamennyien mélyről jövő szükségét érezzük annak, hogy más emberekhez hasonlóan gondolkodjunk és más emberekhez hasonlítsunk, hogy más emberek elfogadjanak bennünket. A konformitás irányába ható nyomások két csoportba sorolhatók: az információs befolyás és a normatív befolyás. Társas fertőzőttségről beszélünk, amikor az egyén engedelmeskedik egy csoport információs és normatív nyomásának. Ilyen, amikor az öngyilkosságok száma megnő, ha egy híres ember öngyilkossága nyilvánosságra kerül. De hasonló a divatkövetés az új viselkedési stílusok terjedése. Mind a konformitás, mind a társas fertőzés, fontos szerepet játszanak a kooperatív társas élet lehetőségeinek megteremtésében. Az engedelmességgel feladuk egyéni cselekvési szabadságunkat és viselkedésünk ellenőrzését más utasításaira bízuk. A csoportokban zajló interakciókban gyakran megfigyelhetők közvetlen társas befolyásolási stratégiák. Ezek olyan fogalmakat ébresztenek, mint az empátia vagy a könyörtelenség, az intelligencia, vagy a demagógia, a nyíltság vagy a titkolódzás, az önzés vagy a nagyvonalúság. A személyközi befolyásolás a társas interakció lényeges része, még a legfelszínebb interakcióban is befolyásoljuk egymást, bár ez a befolyás sokszor alig észrevehető. (Forgas, 1989.)

Az általános lélektanból tudjuk, hogy az ember személyisége az életkörülményektől meghatározott és a tevékenység folyamatában fejlődik. A gyermek személyisége is a társadalmi körülmények, viszonyok és tevékenységek (játék és tanulás) folyamatában fejlődik. A nevelés feladata éppen az, hogy irányítsa és szervezze ezt a tevékenységet, hogy a gyermek minél hamarabb és minél magasabb fokra jusson el személyisége fejlődésében. Olyan jó szokásokat, helyes cselekvési módokat követelünk meg a gyermektől, amelyek későbbi személyisége számára alapul szolgálhatnak. Az igazi, értékes emberi cselekvésre éppen az a jellemző, hogy tudatos, ezért a nevelés folyamatában az életkornak megfelelően, a tudatformálás az egyik legfontosabb módszertani eszköz. Feltétlenül szükségesek az igazi meggyőzés kialakításához az érzelmek is. A nevelésben tehát fontos feladat az érzelmek

alakítása is. Más szavakkal, képessé kell tenni a gyermeket, életkorának megfelelően, a lélektani értelemben vett akarati cselekvésre, a belső motívumok harcának és a külső nehezségek leküzdésére. A külső nevelő hatások inkább közvetett úton érvényesülnek, így lép át a gyermek a heteronómia fokáról az autonómia fokára. A serdülő elveinek és meggyőződésének megfelelően saját maga határozza el magát cselekvésekre, és szokások kialakítására. Ez a folyamat egy spirális fejlődés modelljét követi. A képesség intellektuális tudásban az érzelmi, és az akarati vonások összességében jelenik meg. Mivel az ember önszabályozó rendszer, tevékenységéhez hozzá tartozik a visszacsatolás, az önkorrekciós funkció. Így a társadalmi visszajelzések alapján alakul ki az énkép és az önkontroll. Ezekhez tudati funkciók is kapcsolódnak, mint az én tudat, az én ideál és a lelkiismeret. (Wallon, 1958., Mérey, 1970., Kulcsár, 1974., Kiss, 1978.)

A mentális beállítódottság a személyiség felépítésének a kulcsa. Akárcsak motívumaink, gondolkodási szokásaink is fejlődnek és változnak az idők során. A kutatók egyetértenek abban, hogy a legfőbb képességek három csoportba sorolhatók: a gondolkodás, a cselekvés és az érzelem. Ezeket néha megismerésnek, akaratnak és emóciónak nevezik. Egy mai teoretikus elegánsan használja fel az „ösi” hármast, amikor kijelenti, hogy a célszemélyiséget, háromféle egység építi fel; a sémák, a vonások, és a motívumok. (Mc Clelland, 1951.) Minden embernek szüksége van annyi kompetenciára, hogy fennmaradjon. Ugyanezt a gondolatmenetet követve, be kell látnunk, hogy az észlelésnek és megismerésnek el kell térnie a valóság hű tükrözésétől ahhoz, hogy maximális hasznot hajtson számunkra. Annak, hogy egészébe véve pontos az észlelésünk, az a célja, hogy realizitikusan lépést tudjunk tartani a külvilággal. De a lépéstartás többet kíván a tükrözésnél. Lépést tartani annyit jelent, hogy ki kell elégíteni szükségleteinket, biztonságot, szeretetet és önbecsülést kell találnunk, meg kell szabadulnunk az aggodalomtól, meg kell teremteni a fejlődés feltételeit, végül pedig meg kell lelni létezésünk elégséges értelmét. Ebből az következik, hogy lépéstartásunkat legmegfelelőbben az olyan észlelés szolgálja, amely egyes ingereket tökéletesen figyelmen kívül hagy, mások értelmezését módosítja, az újonnan megfajtott jelenségeket pedig múltbeli szokásainkkal, jelenlegi vágyainkkal és jövő felé mutató irányulásainkkal ötvözi. Ha a beérkező információt „feloldjuk”, a már ismert jelentésekben minden bizonyossággal perceptuális készenlétben voltunk. Az észlelés folyamata nem csak valósághű, hanem személyes jellegű is. (Jenkin, 1957.)

Azok az egyetemi hallgatók, akik elidegenedettek, borúlátásra hajlónak, bizalmatlannak érzik magukat, rendszerint több „sötét hangulatú” szót hallanak ki, és tudnak felidézni egy szövegből, mint azok, akik örömtelibbek és jobban alkalmazkodóak. A személyiség itt

szenzitizáló tényező. Az olyan emberek, akikről ismeretes, hogy magasra tartják az esztétikai, vallásos vagy egyéb értékeket, észlelés szempontjából érzékenyebbek azokra a szavakra és tárgyakra, amelyeknek a szóban forgó értékekhez közük van. (Davids, 1956.) Az elhivatottság elemzése nyomán kiderült, hogy minden életút valamely kiválasztott cél szerint rendeződik, illetve ilyenek vezérlik. Mindenki meg tud jelölni valami sajátos célt, amiért él, ami elhivatottságot kölcsönöz. A célok sokfélék lehetnek, vannak, akik mindent egyetlen nagy célkitűzésre tesznek fel, mások meghatározott célok egész sorával rendelkeznek. Gyermekkorban a célok még halványan rajzolódnak ki, a tizenévesek korszaka az, amikor már körvonalazódnak az elképzelések. Az olyan embereket, akik sikertelenek, akik nagy vereséget szenvednek, néha a pusztá felháborodás tartja életben, ám a céloknak még ez a gyújtópontja is küzdelemre indíthat. (Bühler, 1959.) Könnyen juthatunk arra a következtetésre, hogy az érett személyiségben mindig határozottabb elhivatottság van, mint a kevésbé éretteknél. Tevékenységük, céljuk, inkább fordul a külvilág felé. Az életcél nélküli fiataloknak jó néhány életszférában van nehézségük. Kutatások szerint a főiskolásoknak, egyetemistáknak körülbelül egyötöde a „nem tudom miért élek” állapotában van. Úgy tűnik, hiányzik belőlük minden, ami meghaladja a pusztá jelen idejű motiváltság szintjét, se nem érettek, se nem boldogok. Elképzelhető, hogy néhányukban később kifejlődik egy határozottabb irány. A perspektíva mégsem kedvező, mert rendszeren már a serdülőkorban megjelennek a nagy ambíciók, eszményképek és egyéni filozófiák. Gyakran megfeledkezünk a fiatalkort követő válságról, amely sok embernél bekövetkezik. Bekövetkezhet, hogy jövedelme a vártnál alacsonyabb lesz, házassága nem sikerül, nem tud hibáin felülkerekedni. Ez egy örök kiábrándultsági szakaszba kényszeríti. Kedvezőbbek azok kilátásai, akik bár nagy törekvésekkel indultak, ám ezeket később lecsökkentették, mint akik egyáltalán nem vettek határozott irányt. (Heath, 1945.)

Az ezredforduló óta nyolcezres reprezentatív mintán szondázza a Szociális és Munkaügyi Minisztérium a 15 – 29 év közöttiek társadalmi helyzetét. Az előbb 2000-ben végzett, majd négyévenként megismételt kutatás legfrissebb, tavalyi, immár harmadik vizsgálati eredményeit, - amely alapot ad az összehasonlításra is -, most hozta nyilvánosságra a szak tárca. Az „Ifjúság2008” elnevezésű felmérés külön fejezetben foglalkozik az információs társadalom és a médiafogyasztás összefüggéseivel, valamint a kulturális fogyasztás szabadidős vonatkozásaival. A kutatók által „X”, újabban már „Y” generációknak (digitális nemzedékeknek) nevezett korcsoportokban szembetűnő a települési, a jövedelmi és az iskolázottsági vonatkozás. Összességében megállapítható: lassú növekedés tapasztalható az információs társadalom magyarországi fejlődésében és gyors átalakulás a legalapvetőbb médiumfő-

leségek fogyasztásában. Érdekességgként pedig megfogalmazható: a vidéken élők rationálisabb „médiabarátok”, mint a fővárosiak, ami Budapest sokszínűbb kulturális közegével is magyarázható.

A sajtóhasználatban alapvető átrendeződés tapasztalható az elmúlt évtizedben a fiatalok körében. Az újságolvasási szokásokból kiderül: a korosztály negyede soha, semmilyen nyomtatott orgánusot nem vesz a kezébe. A legdinamikusabb áttörés az internethasználatban figyelhető meg. A digitális írástudók száma egy évtized alatt nyolcszorosára nőtt! Csökkent ugyan az „urbanizációs lejtő”, a nagyvárosokban mégis kétszer annyian használnak számítógépet, mint a kistelepüléseken. A technológiaváltás következtében - főleg a magasabb összeresettel rendelkező háztartások és a diplomás családok körében – a gépek felszabadultak a helyhez kötöttség alól. A hordozható változatok alkalmazóinak kétharmada napi szintű felhasználó.

A globális falu lakói közötti információcsere leggyakoribb formája az elektronikus levelezés. A közösségi kommunikációban résztvevők 75 százaléka napi szinten él ezzel a lehetőséggel. Tíz internetező fiatalból nyolc regisztrálja magát a közösségi oldalakon! A netpolgárok gyökeres életmódváltáson mennek keresztül. Mindinkább helyhez (asztalhoz) kötöttebbé válnak, átalakulnak az otthoni szórakozás formái. A DVD-, valamint CD lejátszás háttérbe szorítja az analóg audio-és video anyagok alkalmazását. Ezt az átállást erősíti a mobilfónia, a digitális fényképezők és az mp3 formátumok jelenléte. Különös szegmense ennek a területnek a hangos könyvek mérsékelt terjedése, a print változatok rovására. (A kutatók valóságos házi „könyvtáriszonyról” számolnak be, még a magasabb iskolázottságú tanuló, vagy már dolgozó fiatalok körében egyaránt.)

Tovább nyílik a „kulturális olló” az egyes társadalmi csoportok között. A kulturális javak fogyasztásában megjelent egy „semmi sem drága” réteg, velük szemben pedig egy már a saját szükségleteiket sem felismerő, igényvesztett, szubkultúra (kocsmá, diszkó, játéktér) primátusát hirdető közösség. A szabadidő eltöltése egyre kevésbé feltételezi a társas cselekvést, az elmélyült, személyes, emberi kapcsolatokat. (A vizsgálatban résztvevők közül csak minden ötödik nevez meg állandó barátot, akivel naponta, vagy legalább hetente személyesen találkozik.) A fiatalok „önkéntes száműzetése” egy virtuális világba, menekülés a valós problémák elől. Mindebben a kutatók a családok mellett, az iskola felelősségét tesszik szövé. Hangsúlyozzák: a szabadidő azonosítása a tétlenséggel, beláthatatlan társalmi veszélyeket hordoz magában. A kulturális terekkel való ellátottság pedig országosan jónak mondható, még akkor is, ha a településszerkezeti eltérések vannak. A „csak úgy elvagyok” szemlélet a szocializáció kiteljesedése miatt is elgondolkodtató.

A „kulturális elsvatagosodás” komoly szellemi tőkevesztéssel jár. A fiatalok életük legfontosabb szakaszában nem nélkülözhetik a művelődés színtereit! Sokatmondó, hogy a 15-29 év közöttiek – elhanyagolható szociográfiai eltérésekkel – 40 százaléka egyáltalán nem olvas könyvet, fele nem járt még múzeumban, kétharmadát nem érdekli a színház. A fiatalok kulturális identitásavara a tudás és a munka világáról kialakult téves képzetekben is megjelenik. Torzult önértékelés, apadó verbalizáció (szókincs), a konstruktív életvezetés teljes hiánya, bizonytalan jövőorientáció. Hiába a kommunikációs csatornák özöne, ha az információ nem válik megtérülő befektetéssé.

Az „Ifjúság2008” kutatás általam vázolt megállapításai egy hektikus társadalom, korosztályra vetített képét tükrözik. Magukban foglalják a kommunikációs aktusok minden bizonytalanságát, esetlegességét. A média ideje és tere gazdagít(hat)ja, vagy szegényít(het)i életünket. Elválaszt és összeköt. Az új média technológiája önmagában még nem kreatív, az ember katalizálja azzá. Az algoritmusok legfeljebb kiegészít(het)ik és támogat(hat)ják a kulturális mezőket.(Nagy, 2009.)

Az „érettség” kritérium egy másik, szorosan idetartozó megközelítési módja, ha az egységesítő életfilozófiát az értékek valamely szabványos osztályozásában fejezzük ki. Ezen azt értjük, hogy életének egységét nagy részben vagy egészében, azoknak az értékorientációnak a követése biztosítja, amelyeket a szabványok egyikével megjelölhetünk. Spranger-Morris (1923!) elgondolásához kissé hasonlóan hat fő értéktípus határozható meg. Ezek az elméleti ember, a gazdasági ember, az esztétikai ember, a szociális ember, a politikai ember és a vallásos ember. Ezeknek a „szabványoknak” a mélyebb vizsgálata elvezet az értékirányulások valamelyikéhez. (Allport-Vernon-Lindzey, 1960.) Senki nincs közöttünk, aki teljesen meg tudna érteni egy másik embert, minthogy nincs olyan emberi lény, aki közvetlenül osztoznék egy másik indítékaiban, gondolataiban vagy érzéseiben. Az egyetlen „én”, amely közvetlenül megragadható számunkra, a sajátunk. Más emberekről közvetett úton és töredékesen szerzünk csak ismereteket. Legjobb esetben egymás futó pillanatait kapjuk csak el. Mégis igyekszünk áthidalni a szellem és szellem közötti szakadékot, mert tudjuk, hogy boldogságunk és fennmaradásunk más személyekről alkotott ítéleteink pontosságától függ. Más kérdés, hogy ez a perceptuális válasz kivetítődik-e énből, vagy láthatatlan marad. (Spitz, 1946.) Az emberek többsége egy idő után mind jobban kitárja magát a legkülönbözőbb embertársai előtt, mások a legtöbb téma megbeszélésekor, egyszerűen becsukódnak. Egyesekről elmondhatjuk, hogy megnyílnak, mások rejtelmesekek maradnak. Egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatok rámutattak, hogy a személyek érték hasonlósága, kölcsönössége legalább annyira fontos ezekben a folyamatokban, mint

az ismertség időtartama. Önfeltárási igényünk egyike a személypercepciót segítő alapvető tényezőknek. A nyitottság mégsem kizárólag szándékos bizalomba avatás. Egy tanulmány kimutatja, hogy az extrovertált, jól alkalmazkodó emberek többsége mások szemében fölényesnek mutatkoznak, míg az ellenkező, magukba forduló egyének szimpatikusabbak. (Lewin, 1935.)

A jó megítélőnek mindenekelőtt érettségre van szüksége, amely nem csak a felnőttkor betöltését jelenti, hanem az emberi természetre vonatkozó tapasztalatok tárházát is. A serdülő az embereket törvényszerűleg, korlátozott tapasztalatának szűk perspektívájában látja és mások megítélésében gyakran elcsépelet klisékkel elégszik meg. Bár gyakran kijelentik, hogy az idősebb nemzedék nem érti meg a fiatal generációt, sokkal valószínűbb az, hogy a fiatal érti félre idősebb hozzátartozóit. Bár bizonyítékok még nem állnak kellő mennyiségben rendelkezésre, eléggé biztosra vehető, hogy azok az emberek, akiknek önismerete fontos, a legtöbb esetben másokat is pontosan értékelnek, különösen olyan sajátosságok terén, amelyek kettőjükben közösek. Megkockáztatható az a feltételezés, hogy az önismeret megóvhat bennünket attól, hogy másokat csupán konvencionálisan vagy sztereotípiákban ítéljünk meg. Nem valószínű, hogy a jó önismeretű ember az egyéni normákat, egyetemes vagy nemzeti normákkal téveszti össze. Ésszerű feltételezésnek tűnik, ha saját összetett indítékait ismeri az ember, a külvilág nem marad rejtve, lehetséges az egészen összetett megismerés. Egyfajta kölcsönösség alakul ki, amely a társas élet alapja. (Allport, 1960.)

A percepció egyik fontos kutatási területe a projekció. A megítélő a másik személynek olyan vonásokat tulajdonít, amelyek csak benne, magában találhatók meg. Máskor túlzottan kiemelünk a másik emberben valamilyen minőséget, egyszerűen azért, mert saját magunk fokozottan rendelkezünk vele. Legtöbb félreértelmezésünket az énközpontúság nagymértékű változatossága színezi. Azt gondoljuk, hogy a másik ember is szükségképpen úgy érez és gondolkodik, mint mi magunk, és csak abban tévelyedett el, hogy ezt nem mutatja ki világosan. Bármilyen összetett is legyen az a folyamat, amelynek révén megismerünk másokat, és bármilyen sokféle hibaforrás is veszélyeztesse ítéletünket, mégis mindannyiunk életének egyik alapvető erőfeszítése, hogy az egymást elválasztó szakadékot megértéssel hidaljuk át. (Hastorf-Bender, 1952.) Életünk jelentős része azzal telik el, hogy megkísérélünk más embereket megérteni, és hogy azt kívánjuk, bárcsak mások jobban megértenének bennünket, mint valójában. Fő törekvésünk arra irányul, hogy helytállóan ragadjuk meg a másik személy indítékait, és szándékait, hiszen ezekből kiderül életének vezérfonala. A feladat azonban nem könnyű. Az emberekhez különböző mértékben férhetünk hozzá, a folyamat bonyolultsága, nem engedi meg az uniformizálást. A személyközi

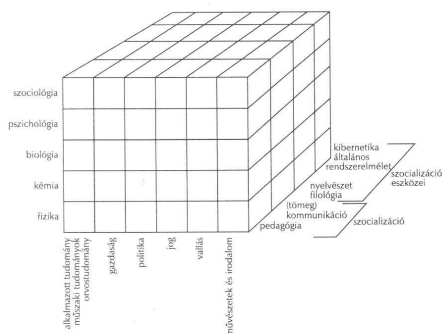
érzékenység adottsága együtt jár a tapasztalattal, az érettséggel, az intelligenciával, a kognitív összetettséggel és önmagunk megismerésének képességével. (Heider, 1961.) A megértés természete következtetések levonására nyújt alapot. Senki nem tudja, hogyan létezik az efféle mérlegelési folyamat, annyi azonban bizonyos, hogy analógián és következtetésen alapul. A következtetést úgy határozhatjuk meg, mint olyan kognitív folyamatot, amelynek során egy „általános osztály” sajátosságait olyan egyednek tulajdonítjuk, akiket az adott osztályhoz tartozónak veszünk. A legtöbb következtetés, amelyet mindennapi életünkben alkalmazunk, megdöbbenően gyors, finom, és nagyrészt tudattalan. A következtetési folyamat gyorsasága miatt méginkább megfoghatatlannak tűnik, egyes ítéleteink bizonyosnak tűnnek, mások kétségesnek. Az észlelő pszichikum egy hatalmas osztályozó gépezet, így egy mechanikus folyamatként szemlélhető, amely már a korszerű információelmélet kínáلتa modellek szerint halad. (Adams, 1928.! Sarbin, 1960., Bach-Klein, 1957.)

Az emberekkel való kommunikáció során könnyen felismerhető az önbizalom megléte vagy hiánya. Az önbizalom minden szociális készség alapja. Az asszertivitás elsősorban a személy magabiztosságától, és életszemléletétől függ, mértékét azonban az adott szituáció is befolyásolja. Az asszertivitás során magunk döntjük el, reagálunk-e valamire vagy sem, elmondjuk-e a véleményünket vagy sem. Azt is jelenti, hogy szorongás nélkül kiállunk saját jogainkért anélkül, hogy mások jogait megsértenénk, vagy másokban szorongást keltenénk. Az asszertivitás nem agresszív és nem megalázkodó, elegánsan magabiztos, eredményes viselkedés. Ezt a viselkedésmódot legkönnyebben az agresszív és az alárendelő viselkedéssel való összehasonlításban tudjuk leírni. Ebből következően, mint más magatartás módoknak is, egyfelől viselkedésbeli, másfelől gondolati attitűdbeli világnézeti háttere van. Az agresszív viselkedésre jellemző az erőszakosság, az erőteljes gesztusok. Ez a fajta viselkedés abban a világszemléletben gyökerezik, amely szerint az emberek, akik az interakciókban részt vesznek, nem rendelkeznek azonos jogokkal. Az agresszív ember azzal a talán számára sem tudatos attitűddel vesz részt a kommunikációban, hogy a fenti szempontokból ő az a fél, aki többletjogokkal rendelkezik. Akár nyílt, akár burkolt formában jelenik meg az agresszió, a partner elnyomottnak, frusztráltnak érzi magát a kommunikációs aktus során. (Németh, 2002.)

A pedagógia gyakorlata és elmélete területén megjelenő új törekvések köréből a nevelést érintő elemeket kiemelve azt látjuk, hogy az Európai Unió fő vonásait tekintve kialakította a maga emberképét, és meghatározta ezzel együtt azokat a fontosabb nevelési értékeket, amelyek közvetítése nélkülözhetetlennek látszik abból a szempontból, hogy humán oldalról zavartalan legyen a társadalom fejlődése. A nevelés lényege az értékközvetítés vagy az

értéktéremtés. Abban a tekintetben, hogy mit tekintünk értéknek, illetve mit közvetítünk a nevelés által, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. Ebből következően az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, de az egyén fejlődését elősegíti, vagyis önfejlesztő, és nem önromboló jellegű. A pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. A konstruktív életvezetés az emberkép kialakulásában mind a gyakorlat, mind az elmélet szempontjából fontos. Fontosságát jól tükrözi, hogy az emberkép a nevelés szempontjából ugyan nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi. Minden ország oktatási programja tartalmaz szocio-affektív elemeket. Ezek a célkitűzések a gyerekek személyiségének fejlődésére, társas kapcsolatára vonatkoznak. Elmondható, hogy az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. A nevelés elméletének és gyakorlatának történeti alakulása bizonyítja, hogy a társadalom elvárásainak megfelelő magatartásformák, szilárd személyiségbeli determinánsokon alapulnak. A szükségleti motivációs variánsokat a jellem alkotóiként jelölhetjük meg. Ezek: a szokás, a példakép, eszménykép és a meggyőződés. A karakter a viselkedésmintákban nyilvánul meg, ami nem választható el az attitűdöktől és az értékektől. (Bábosik, 2004.)

9. ábra A tudományos diszciplínák háromdimenziós tipológiája
(Rosengren nyomán)



Forrás: Karl Erik Rosengren: Kommunikáció, TYPOTEX Kiadó, 2006. 38. p.

A nevelés és az oktatás a XXI. századi élet olyan tényezője lesz, amely sorsfordító jelentőséggel bír majd. Ide fog ugyanis vezetni a nevelés és oktatás előttünk álló reformja. A strukturális jelleget hordozó innovációban, a magasan fejlett társadalmak nevelési, oktatási rendszereiben, immár nem halasztható tovább ez a szükségesség. Ez nem pusztán divatos szlogen, hanem eminens fejlődésigény. A nevelés és az iskolázás ma már nem merül ki abban a pusztán tényben, hogy a tanulók leckéről leckére haladva, évről évre folytatják tanulmányaikat. Az iskola rendszerszemléleti változása az innovatív neveléstudomány egyik fontos alapja. A rendszerszemlélet lényegében egy holisztikus megközelítésmódot alkalmaz. Ha ezt a szemléletmódot választjuk az iskolai menedzsmentben, akkor azt mondhatjuk, hogy egy olyan megközelítési módot alkalmazunk a szervezetek lényegének, rendeltetésének értelmezésében, amely innovatív tervezésben és fejlesztésben nyilvánul meg. A rendszerszemlélet tehát a nevelési és oktatási rendszer holisztikus tervezésének elengedhetetlen részét képezi. Egy ilyen módon folyamatosan tervezett és működtetett nevelési és oktatási rendszer komponensei, Fuchs szerint a következő klasszifikációs sorrendben adhatók meg. Ezek az eszmei, a személyi, a pedagógiai, a strukturális és a szervezeti komponensek. A nevelésfilozófia alapfelfogása szerint, a gondolkodó egyén az, akire az élet, a társadalmi lét minden alrendszerének szüksége van. Az új iskola feladata, hogy eszközévé váljon a pluralisztikus társadalom kialakításának. A gondolkodó egyén a demokratizációs folyamatában neki szükséges támogatást kap, míg az abszolút autoritás megtagadatik. A számítógéptechnológia iskolai integrációja új fejezetet nyitott az oktatásban. Hatékonyabbá teszi azt, lehetővé teszi a tanulók kreatív nevelését, fejleszti a gondolkodóképességet, elősegíti az „intelligens” tanulást, ám rugalmas multidomeniális tartalmú tantervet igényel. Ahhoz, hogy az iskola közösségi munka végzésére képes embereket tudjon nevelni, feltétlen szükség van arra, hogy a tanárok maguk is képesek legyenek csoportmunkára, hogy szakmai közösségük jó tagjai legyenek. A tudásalapú kultúra a demokratikus társadalomban a tanulók, a tanárok, a helyi közösség „szövetségén” alapul. Ez a tanári szereppercepciónak és a munka természetének, továbbá az iskolarendszer struktúráinak és funkcióinak a megváltozásával jár együtt. A változás elsősorban a tanulási folyamatok irányítását és a tanulóknak a saját tanulási folyamataikba való involválását, mint funkciókat, valamint az ezeket keretbe foglaló és szabályozó struktúrákat érinti. (Schaffhauser, 2004.)

A média sokfunkciós eszközrendszer. Nagyon sok mindenre képes. Többek között megerősítheti a személyiségben rejlő értékeket, illetve újabb értékekkel teheti gazdagabbá. Alakítólag hathat a személyiség változására. A sokfunkciós voltából adódik, hogy tömegméretű elterjedése, világhódítása, rendkívüli népszerűsége, felgyorsította azt a folyamatot,

amelynek eredményeként, a világ minden részén alkalmazható. A média mára a kor természetes velejárója lett. Funkciói komplex módon érvényesülnek. Közművelődési feladatot lát el, közízlést fejleszt, a műveltséget gazdagítja, az önművelés eszközszerkezere. Információt közvetít, amelyek nélkül az egyén képtelen lenne eligazodni a világban. Értékteremtő, értékközvetítő funkciója hasznos mind az egyén, mind a társadalom számára. Közösségfejlesztő és egyben individuális szerepet betöltő. Pedagógiai értéke az egyén konstruktív, eredményes életvezetésében, a média okszerű alkalmazásakor megragadható. Nem hallgatható el viszont, hogy a pedagógiai elméletből hiányoznak azok a modellek, amelyek az értékközpontúságára rámutatnak. A devianciát, az antiszociális magatartást, a veszélyeztetett gyerekek számának növekedését, az értékvesztést, az értéktagadást, az értékválságot gyakran hozzák a médiával kapcsolatba. Az értelmes életet élő ember maradandó értékekben gondolkodik. Mégis, a fogyasztói társadalomban üzleti alapokon működő média, sokszor „mossa össze” a valódi és az álértékeket, amelyek között a gyermekek és a fiatalok nehezen tudnak eligazodni.

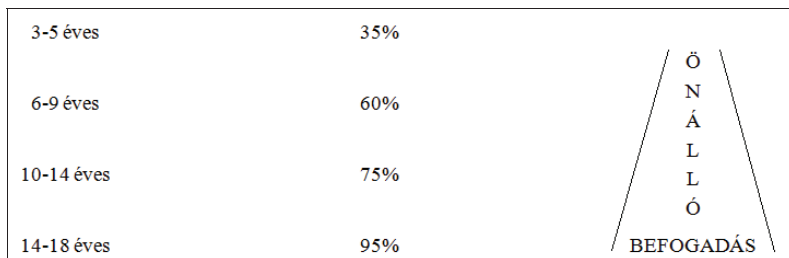
Mint azt Sallai János (1998) megállapítja, a média egyértelműen modellképző funkciót tölt be. E szerint az ideális emberkép a húsz és harminc év közötti, a külsőleg szép és vékony testalkatú, egészséges, mosolygó, optimista szemléletű ember. Az erőszakos, önbíráskodó, az érzelmei által vezérelt, alacsony tűrőképességű, jólétben élő, pongyolabeszédű, trágár, elvetendő „minta”. A példaválasztásban különösen azoknál a fiataloknál vannak jelen a „bizonytalanságok”, akiknél a szűkebb környezet nem produkál jobb választási lehetőséget. A média tehát ellentmondásos hatású. Csak a médiát okolni, bármilyen probléma érzékelésekor azonban helytelen. A média használata elsősorban szabadidőben történik, és a gyermekek szívesebben(!) találkoznak ezzel, semmint tanítóikkal, szüleikkel. Amerikai kutatók rámutattak: a képernyőről sugárzó hős, gazdag, ügyeskedő, világjáró, izmos szereplők, a gyermekeknek azt sugallják, hogy „minden maguktól megoldódik”. Mégis, a megfelelő információkat adó programokat, a nevelő tevékenységbe be kell vonni. Ennek híján a gyermekek rossz minták követőivé válnak, kritika nélkül átveszik és alkalmazzák a helytelen viselkedésformákat. A média felelőssége, hogy a társadalom mentális egészségének megőrzéséből részt vállaljon, kiszűrje az erőszakos, káros hatásokat. A globális média korában „ablak nyílt a világra”, a kultúrák sokszínűsége ismerhető meg. A médiának pedagógiai szempontból a humanitás, az érzelmi kötődés és a szeretet szempontjából van hatása. A tömegkommunikációs eszközöknek hozzá kell járulniuk a harmonikusabb emberi élet megteremtéséhez. Egy másik nagyon fontos neveléstudományi szegmens az esztétikum és a média viszonya. A pedagógia, a nevelés feladata az, hogy megtanítsa a gyerekeket arra,

hogy értékeik legyenek, és hogy ezen értékek birtokában tájékozódni, választani, szelektálni tudjanak.

Velkey professzor arra hívja fel a figyelmet, hogy a „torzító” média decelebrált, narkománias állapotra utaló magatartásával példát ad a negatív életstílusok követéséhez. A média személyiségalkító szerepét vizsgálva megállapítható, minél nyitottabb az egyén, annál inkább reagál az őt érő hatásokra. A pedagógiában elsősorban cselekedtetni, munkáltatni kell, programot adni, amely tevékenységre készítet, és aktivizál. Lovas György szerint a médiahasználók érdektelensége, kényelmessége, tudatlansága a színvonal csökkenése felé mutat. George Gerbner kifejti; a médianevelésnek abba az irányba kell hatni, hogy a tanulók képesek legyenek a világban eligazodni. Ugyanő a nemzeti mediahatóságot teszi felelőssé azért, mi jelenhet meg a tömegmédiában. Ennek jelentősége legalább akkora, vagy még nagyobb, mint az iskoláé. Az ok egyszerű: a médiahasználat, mint szabadidős tevékenység, egyre inkább ezekhez az eszközökhöz kötik a diákokat, semmint az iskolához. A „kettős nevelés”, ami a mindennapi pedagógiából és a mindennapi médiából épül, egymásnak szögesen ellentmond.

Valamennyi médium kétarcú. Lehet áldás vagy átok. A skandináv országokban új fogalmat honosítottak meg a médiakutatók; a médiaökológiát. Ez a „szellemi környezetszennyezés” megszüntetését szolgáló elmélet. A médiaszennyezés az igazi veszélyt a gyermekek, és a fiatalok esetében jelenti. Frederick Wertham már 1966-ban ráirányította a televízió pedagógiai problémáira a figyelmet. A New York-i pszichiáter a televíziót teszi felelőssé, hogy a fiatalok körében természetessé vált a brutalitás, elveszett empátiájuk az áldozatok iránt, semmissé vált az agresszivitás erkölcsi következménye. Nyolc-kilenc éves korig a gyermek, képtelen disztingválni a való és a virtuális világ között.

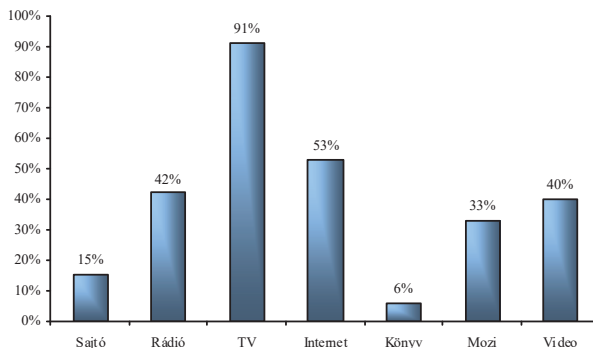
10. ábra Televíziós „ártalmak”



Forrás: Marcel Frydman (2005)

A kisgyermek számára pl. a híradókban látott jelenetek között nincs különbség. Kimutatták, hogy különösen a mozgókép utánzásra motivál, a gyermeknéző vágyat, ösztönzést érez, hogy ő is kipróbálja, amit mások. Az Amerikai Egyesült Államokban a Nielson-jelentésben mutattak rá arra, hogy tényleges összefüggés van a médiahatás és az agresszió eluralkodása között. Angliában reprezentatív vizsgálat azt igazolta, hogy a kiegyensúlyozott családi körülmények között élő gyermekek nem követik a televíziós példákat. Frand Bredy a kommunikációelmélet professzora szerint: az amerikai televíziós programok több mint 90 %-ában(!) látható erőszakos jelenet. A televízió a legbrutálisabb médiumok közé tartozik.

11. ábra Sajtóágak fogyasztása a 6-14 éves korosztályban (n=300)



Forrás: saját kutatások (2005)

Major Owen megállapította, hogy éppen a legvesélyeztetettebb korosztály, a nyolc-tíz éves korúak néznek legtöbbet televíziót. Ők azok, akik legalább napi négy-öt órát töltenek a készülékek előtt. George Gerbnernek a véleménye szerint, manapság a „történetek” jó része, amelyekkel a gyermekek találkoznak, nem a szüleiktől, hanem egy szűk, igencsak egységes(?) embercsoporttól származnak. „Az erőszak olyan egyetemes, látványos kifejezés mód, amelynek nincs szüksége szavakra.” Svédországban egy konferencián elhangzott az erőszak a szórakoztatóipar a legsikeresebb receptje a hősök előállítására. Ez pedig már nem egy család ügye, hanem az egész világ családi ügye. Marie Winn gyermekpszichológus kutatásai végén arra a következtetésre jutott: „a televízió veszélyesebb, mint a valódi

drog”. Növeli ezt a veszélyt, hogy bármikor hozzájuthatnak minden korlátozás nélkül, szenvedélybetegé válnak a gyermekek. Velkey László gyermekgyógyász a mozgókép potenciális veszélyeit így foglalja össze: csábító rossz példák, hamis ideálok, alkoholfogyasztás, dohányzás, idő előtti szexualitás, agresszivitás, bűnözés. Reálisan el nem érhető életmód miatt elégedetlenné válnak a felnövekvő nemzedékek, a család harmóniája megbomlik.

12. ábra Erőszak és agresszió a médiában (erőszakos jelentek a képernyőn)*

670	gyilkosság
15	nemi erőszak
848	verekedés
419	lövöldözés
14	emberrablás
32	túszejtés
27	kínzás
Erőszakos jelenetek	Összesen = 2025 megjelenítés naponta = 506 képsor óránként = 5,3 snitt/adó

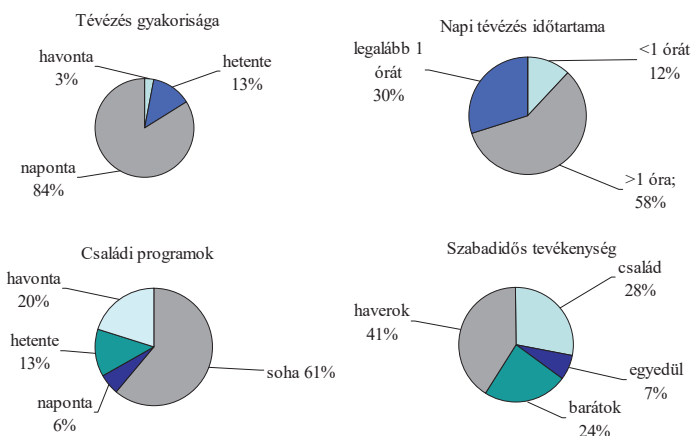
*Egy hét alatt a hírműsorokban a vezető médiumokban. (MTV, Duna, TV2, RTL)

Forrás: ORTT Kutatási jelentés (1998)

Buda Bélával se lehet vitatkozni, aki a média személyiségalkító hatásával összefüggésben azt a véleményét fejt ki, hogy a hatása igazán hitelesen nem mérhető. Minden ember egy én, egyén. Hogy ki és mi által válik azzá akivé, amivé, nyilvánvaló sok tényező függvénye. Igaz viszont, hogy a tömeges erőszak látványa ingerel, nemtörődömséget, érdektelenséget eredményezhet. Mann vizsgálata a televízió lehetséges ártalmait a következőkben foglalja össze. Az intenzív televíziós kínálat miatt, kevesebb idő jut testi, lelki kikapcsolódásra, ez a tény pedig egyfajta izolációt jelent a gyermek számára. Képtelen feldolgozni a médiából nyert tömeges információt, hamis képet alakít ki a felnőttek világával kapcsolatban. A szü-

lőknek és a nevelőknek együttesen kell összefogniuk gyermekeik, tanítványaik érdekében. Egyfajta „szövetséget” kell kötni a gyermekért. Az ezredforduló médiavilágában nehéz az eligazodás. Könnyű engedni a csábításnak, és nehéz megtalálni az igazi értékeket. Tóth István olvasáskutató sajnálatos következtetésre jutott az általános iskolai tanulók olvasási készségének vizsgálatakor. Megállapította, hogy a tanulói tevékenykedés egyenetlen, az olvasási szokás fejlesztése átgondolatlan, a könyvtárhasználat „terszerűtlen”. Ugyanő kimutatta, hogy folyamatosan csökken a rendszeresen olvasó gyerekek száma. A tapasztalatok azt igazolják, hogy a „legősibb” médium szerepe gyengülni látszik, holott a könyv mással nem pótolható. A sajtóval kapcsolatos gyermeki olvasási szokás vonatkozásában szerepet játszik a családi miliő.

13. ábra Általános iskolások szabadidő eltöltésében elfoglalt helye a tömegkommunikációnak (3-8. osztályosok)



Forrás: saját vizsgálatok (2006)

A szülők és a pedagógusok közül mind többen emelnek szót a média ártó hatásai miatt. A felnőttek világába egyre fiatalabban belelátni akarók felvilágosítása, helyes útra terelése, meggyőzése, a legnehezebb pedagógiai feladatok közé tartozik. „Gyermekeink ma már nem visszabeszélnek, hanem felelnek, vitatkoznak szüleikkel.” A ma pedagógusa kevesebb filmet lát a moziban, mint sok tanítványa. Ez viszont azt is jelenti, hogy a gyermek nem a pedagógussal, hanem társaival beszél meg a látottakat. Így a barátokkal együtt né-

zett filmeknek semmilyen kontrollja nincs. A tanulók televíziós műsorválasztásának segítése, a pedagógiai feladatok között kellene, hogy szerepeljen. Nekik kellene javasolni a „választékból” azokat, amelyek kiegészíthetik az iskolai személyiségfejlesztést, az iskolában nyújtott ismereteket. A pedagógusok javaslatai alapján kialakított „televíziós program” minden bizonnyal jól szolgálná a közös ügyet, és nem válna problémaforrássá. Érdemes lenne akár az osztályfőnöki órák keretében megbeszélni egy-egy hét televíziós műsort. Így a gyermekek órarendjébe észrevétlenül illeszkedne a pedagógiai útmutatás. Rendkívül fontos időben megkezdeni a szülőknek a helyes válogatásra való nevelést, amelynek eredményeként később ő maga is helyesen választ a médiaáradatból, el tud határolódni az izlésteltentől, az igénytelentől.

Barta Tamás professzor véleményével is egyet kell érteni, ami szerint az alig tizenéves korosztálynak olyan mennyiségű információ áll a rendelkezésére, amelynek feldolgozása a legtöbbjük nem készült fel. Mindeközben az oktatási intézmények nem helyeznek hangsúlyt a személyiségfejlesztés komplex problémájára. Tény, hogy a tanárképzés, illetve továbbképzés egyik legfontosabb feladata kellene, hogy legyen, a médiával való „együttélésre”, annak hasznosítására való nevelés, oktatás, képzés. Sokkal többet kellene tenni a média tudatos alkalmazásáért a nevelés terén, mint ami jelenleg hazánkban történik. A pedagógusoknak a szerepváltozása ezen a téren lehet a leglátványosabb. Valamennyiüknek mediapedagógussá kell válnia, bármit is tanít, bármilyen korosztály személyiség fejlesztését is bízták rá. Ha valahol, akkor a médianevelés mindennapos folyamatában, az elmélet és a gyakorlat ötvözésére lenne szükség. (Koncz-Nagy, 2002.)

A megváltozott társadalmi elvárások közepette a készségek, képességek, kompetenciák tudatos fejlesztése nélkülözhetetlen a modern társadalom iskoláiban. Az értékpreferenciák hangsúlyozása lényeges feladat. A fejlesztendő kompetenciák közül kiemelkedik a kommunikációs készség folyamatos javítása. Fontos a kommunikációs partner meghallgatása, megértése, visszajelzése, valamint a saját kívánság, érzelem, vélemény kifejtése, mások sérelme nélkül. Kommunikációs zavart okozhat a kulturális különbség, az előítélet, a másik iránti negatív attitűd. A megoldatlan interperszonális konfliktusok pszichés zavarokat idézhetnek elő, ennek sikeres megoldása a pszichés egészség romlásának megelőzése. A problémamegoldás hatékonysága nagymértékben függ az önértékelés differenciáltságától, mértékétől, a kommunikációs képességektől, és az együttműködő készségektől. Ezek mellett az empátiás készség is tovább fejlődik a konfliktusok megoldása során, ezzel is elősegítve a kölcsönös előnyökkel járó kompromisszumos megoldások létrejöttét. A mások javát szolgáló segítő magatartás, amelynek formái fokozatosan alakulnak ki, az életkor

előrehaladtával, segítő tevékenységgé minősülnek. Ennek legmagasabb szintje az altruizmus, amely olyan szándékos cselekvés, amelynek célja egy másik emberen való segítség, belső morális meggyőződésből. Az egyénnek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy a közös cél érdekében együtt dolgozzon másokkal, kooperáljon. Az altruizmus a szociális kompetenciák közé sorolható. Az együttműködés képessége folyamatosan alakul ki. (Spence-Shperd, 1983., Gresham-Elliott, 1993., Dodge, 1985., Eibl-Eibesfeldt, 1989.)

A nevelés az a tevékenység, amellyel valakik úgy kívánnak hatni másokra, hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit a nevelők kívánatosnak tartanak, és maradandóan változnak meg mindabban, amik a nevelők szerint nem kívánatos. (Zrinszky) Furnham a nevelési célokkal kapcsolatos kutatások homlokterébe a szülők iskolával kapcsolatos elégedettségét állítja. Magyarországon még nem alakult ki világosan a család és az iskola közötti „munkamegosztás” szabálya. A társadalom hajlamos az iskola szerepének túlértékelésére a tanulók személyiségének formálásában, amelyet az iskola megszemélyesítői a tanárok megpróbálnak hárítani. A nézetek vizsgálatában attitűdkutatásokat Oliver és Joung majd Neubauer és Weiner végzett. Ebben a tanárok és a szülők véleményeit hasonlították össze a nevelésről. A kutatásokban közös megállapításra jutottak; minőségi különbségek vannak a „gyakorló” tanárok és a „laikus” szülők között.

A pedagógusnak fontos, hogy a maga számára tisztázza milyen értékek mentén gondolkodik saját nevelői munkájáról. Már a tanárjelölteknek viszonylag határozott elképzeléssel kell rendelkezniük az iskola által képviselt értékekkel kapcsolatban. A hallgatók közel negyven(!) százaléka semmilyen nevelési tevékenységet nem tud említeni, pedig a pedagógus és a tanulók, kölcsönösen befolyásolják egymás viselkedését. A kommunikáció alakulásához jelentős mértékben hozzájárulhat az, ahogyan a pedagógus magyaráz, és alkalmazza a tanítási módszereit. A modern oktatástechnológiák veszélye az elszemélytelenedés, az információ feldolgozására sokkal több időt szánnak, mint a pragmatikus ismeretekre. A kommunikáció alkalmazása nem csak a pedagógus és a tanulók interakciójában lényeges, hanem az egyéntől várt információk, más formában való biztonságos közlésének fejlesztése szempontjából is. Az emberi közösségek fennmaradásának feltétele, hogy a közösség idősebb tagjai vezessék be a fiatalabbakat saját kultúrájukba, azaz releváns ismereteket a csoportra jellemző normákat, és beállítódásokat közvetítsen feléjük. Miközben ezeket megtanulják, beilleszkednek a közösségbe. (Lénárd, 1987.)

A televíziónak nem tulajdonítható olyan hatás, hogy a kisiskoláskorú gyermek viselkedése csupán a televízióban tapasztalt élményeinek következtében megváltozik. A kisiskoláskorú gyermekek a televíziós élményeiket magához a televízióhoz kötik, pontosan meg tudják

különböztetni a televízió kívül megélt élményektől, a televíziótól független élethelyzetektől. Ezzel kapcsolatban M. Tóth végzett vizsgálatokat, annak kapcsán, hogy a televízió az a médium, amit a legtöbben és a leggyakrabban használnak. A kutatás 6-10 éves gyermekek és a televízió kapcsolatát vizsgálja. A kutató hipotéziseiben igazolódni látszik az a feltevés, hogy a kisiskolás gyerekeknél a televíziós tartalmak azonosításának nem szükségszerű folyamánya az azokkal való akár szándékos, akár spontán azonosulás. Még akkor sem, ha nem mindig a „valóságteremtőben”, a mindennapok realitásában mozognak. A 6-10 éves gyerekek képesek arra, hogy a számukra értelmezhető tartalmakat, az adott tartalom kontextusával együtt raktározzák el. Ezzel a képességgel a mentálisan egészséges gyerekek szükségszerűen rendelkeznek. Ha nem így lenne, elemi szinten sem tudnának megfelelni a környezet és a saját maguk elvárásainak, folyamatosan hibáznának, végső soron eltévednének. Pedagógiai szempontból lényeges következtetés, hogy a médiaalóság nem alkalmas arra, hogy a gyermekek viselkedését, indulatait, vágyait tartósan megváltoztassa. A gyermekek egyértelmű különbséget tesznek a „televalóság” és a mindennapok eseményei között. (M. Tóth, 2003.)

A kompetenciák egy személy alapvető meghatározó jellemzői, amelyek ok-okozati kapcsolatban állnak, a kritériumszintnek megfelelő hatékony, és kiváló teljesítménnyel. Boyatzis definíciója azonban nem ad egyértelmű választ arra, hogy a teljesítmény és az eredményesség milyen ráfordítással, milyen befektetéssel jön létre. Vitatott a kompetencia fogalmának értelmezése. Egyfelől a kompetenciát hatáskörnek, felelősségnek, egyfajta intézkedési jogosultságnak tekintik, másfelől egy komplex teljesítményt létrehozó képesség, a tudás és szociális tényezők rendszerében. A kompetencia olyan teljesítménypotenciál, alkalmassági állapot, amely lehetővé teszi, hogy az egyén a kritériumszintnek megfelelő eredményt, hatékony ráfordításokkal érje el. Ennek alkotórészei a tudás, a készségek, a képességek, az attitűdök, a motivációk, az értékorientációk és más mentális jellemzők. Társadalmi és viselkedési komponensek együttese. Egymással kölcsönhatásban vannak, a döntések és kivitelezések során érvényesülnek, és lehetővé teszik az eredmény optimális elérését. A teljesítménypotenciál oldaláról tehát ez olyan jellegű fejlesztő tevékenység, amely a teljesítmény eredményoldali megalapozására irányul. (Lóth, 2003.)

A felsőoktatásban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásban tanulók rövid idő alatt érdektelenné lesznek, passzív magatartást tanúsítanak. Mindezek háttérben motivációs problémák húzódnak. A főiskolai hallgatók tanulási motívumai és ezek háttértényezői csak részben ismertek. A kutatások alapján a főiskolai hallgatóknál megbizonyosodott, hogy az indítékok hiánya már a korábbi életkorokban is jellemző. A kapott eredmények igazol-

ták, hogy az egyéni motivációs mintázat a felsőoktatás bizonyos sajátosságaival is magyarázható. A tanár szakos hallgatóknál kimutatható; a tanulásra készítő tényezők szignifikáns összefüggésben vannak legalább egy, a főiskolai tanulmányokkal kapcsolatos jellemzővel. Az egyéni motívumok közötti eltérések a pályaválasztás, a tanulástörténet, a tanulási orientáció, a teljesítmény motiváció, valamint a vizsga attribúció általi különbözőségekből egyaránt fakadhatnak. (Simon, 2004.)

Az információs társadalom az oktatás és a nevelés területén új elvárásokat és követelményeket fogalmaz meg a tanárképzéssel szemben. A tanárok munkájában az „információs nyomás” mellett újfajta ismeretekre, készségekre van szükség. A tanárképzés egészére jellemző az útkeresés. A hazai tanárképzési és továbbképzési rendszerből hiányoznak azok a módszerek és stratégiák, amelyek az állami felelősségvállalás érdekében az iskolai és a pedagógusfelelősség megvalósulását segítik. A pedagógusok jelentős része a képzés során nem kap felkészítést arra, hogyan lehet kezelni az eltérő családi szocializációból adódó sajátosságokat. A kompetencia alapú oktatás, az oktatás egy olyan fajta formáját mutatja, amelynek tantervét a modern társadalomban, a jövőben várható és az aktuális feladatok analíziséből származtatják. Grant és munkatársai szerint törekedni kell a tanulók fejlődését szolgáló összes aspektusának komplex megítélésére. Az oktatáspolitikai szintjén érzékelhető változásokat csak hosszú távú befektetéssel lehet elérni. Az élet által elvárt változások csak a képző intézmények, és a felhasználók közötti kölcsönös kommunikáció és együttműködés által valósíthatók meg. A pedagógusok folyamatos önfejlesztő képességének és módszertani eszköztárának megújítása a szülőkkel és a társadalommal való hatékony együttműködés fejlesztése, a képzés és továbbképzés feladata kell, hogy legyen. Meg kell alkotni a pályakezdekők kompetenciáinak és standardjainak rendszerét. (Kelemen, 2002.)

A tanári tevékenység vizsgálatára irányuló kutatásokban az elmúlt években szemléletváltás ment végbe. A kutatók nagy részének figyelme a pedagógus reflektív gondolkodásának és a tevékenységet irányító nézetek feltárása felé fordult. Nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógiai gondolkodás differenciálására is. A pedagógiai tudás differenciáltságának vizsgálatánál az elméleti tudás mellett, célszerű a gyakorlati és mesterségbeli tudás pedagógiai tevékenységben betöltött szerepét is elemezni. Brown-Mc Intire, 1993., Calderhead, 1996., Falus, 2001., Schön, 1983., Zeichner-Liston, 1996. meghatározásait tekintve a gyakorlati tudás olyan alapos tudás, amely a pedagógusok szakmai tapasztalatából származik, a cselekvésben kipróbált, kontextusfüggő. Lehetővé teszi a szerteágazó pedagógiai problémák gyors felismerését, kezelését, eredményes megoldását. A mesterségbeli tudás megítélése

különösen a tanárjelöltek, és a pályakezdő pedagógusok körében érdemel figyelmet. Ebben a csoportban meghatározó a pályára készülő és lépő pedagógusok körében, a személyes életpasztorátok, a tanulás idejéből szerzett egyéni élmények, a formális képzésből származó tapasztalatok, a tanítási gyakorlatok, és a már tényleges nevelő-oktató munka. (Sánta, 2006.)

A XX. század végére egyértelművé lett, hogy az emberi lét minősége magától az egyes emberek minőségétől függ. Fölértékelődtek az emberi minőség „termelésével” foglalkozó tényezők, mindenekelőtt az iskola, az embernevelés professzionális intézménye. Oktatókutatók bebizonyították, hogy a tanításba, nevelésbe befektetett pénz megtérülése ugyan lassú, hosszú a gesztációs idő, de ez a beruházás a nemzetgazdálkodás szintjén nem csak biztosan megtérülő befektetés, hanem az emberi boldogság feltételei teremődnek meg általa. Az iskola eredményes működésében döntő tényező a pedagógus. A tanítók és tanárjelöltek „kiválogatása”, képzése, a jelöltek munkába állítása, mind-mind fontos tényezője a pedagógus minőségi alakításának. Így az is nyilvánvaló, hogy e fontos mozzanatok a képzésben, folyamatosan fejlesztendők, javítandók, korrigálandók. Leginkább a képzés időszakára érdemes figyelni, majd az átmenetre, a tanulásból a munka világába. A pályakezdés időszakának vizsgálatát pedagógiai és pedagógián kívüli szempontok egyaránt indokolják. A pályakezdés problémái a közvetlen pedagógiai tevékenységek gondjai, és a megváltozott élethelyzetből fakadó nehézségek. A frissdiplomás tanár az iskolában konkrét, valós pedagógiai helyzetbe kerül, ez az első alkalom, amikor nem diákként, hanem tanárként kell viselkednie. A képzés szakaszához hozzátartozik a tanítási gyakorlat, de ez nem összehasonlítható a végzett tanár munkájával. A munkába állás új helyzetet, komoly kihívást jelenthet a frissen végzetteknek. Van, akiben a pedagógus szakma nehézségei erősödnek, míg másokban a pedagógiai érdeklődés fokozódik. Pályakezdő tanárként munkára motiváltabbnak érzik magukat, mint hallgatóként. A pályakezdők véleménye szerint szükség van a mentori szerep bevezetésére, ezzel a fiatal pedagógus könnyebben illeszkedik be a tantestületbe és gyermekközösségbe. Speciális problémát jelent a pályakezdők számára a szülőkkel való együttműködés. Az erre a feladatra való felkészítést már a képzésben el kellene kezdeni. (Gombocz, 2004.)

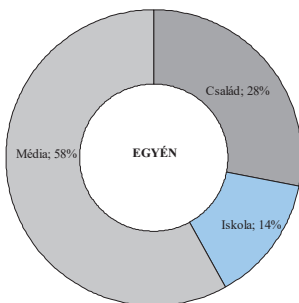
A pedagógusok pályakezdésének időszaka egy olyan szocializációs folyamat, amely során az ifjú felnőtt kilép a család és az iskola intézményéből, és bekerül a munka világába. A kezdő tanároknak olyan speciális kihívásokkal kell szembenéznük, amelyekkel más szakmák pályakezdőinek nem. Arends megfogalmazása szerint a kezdő tanároknak ugyanolyan feladat és felelősség hárul, mint tapasztaltabb kollegáikra. A tanári pályának az egyik leg-

nagyobb kihívása, de egyben a legnagyobb veszélye is, hogy amikor mögötte becsukódik az osztályterem ajtaja, a tanár egyedül marad. Ez a kezdő pedagógusoknak sok esetben rémisztő lehet. Ráadásul a tanítás első pillanatától kezdve elvárják tőle, hogy határozottan és magabiztosan irányítsa a tanulók tevékenységét, érdekfeszítően tanítson. A pedagógus pályát választóknak tudatosan kell készülniük az iskolai munkára. A tanulók érdeklődésének megragadása és fenntartása a tanár feladata, ami hatalmas kreativitást, reflektivitást, rugalmasságot igényel. Szivák (2001.)

Golnhoffer szerint a pedagógusok kis számban tulajdonítanak jelentőséget a gyerekek érzelmi szükségleteinek. Pedig a harmonikus viszony növeli az oktatás hatékonyságát. A pedagógusok sikeres pályakezdéséhez alapvetően meg vannak és elismertek azok a technikák, amelyek hatékonyra tehetik a sikeres pályakezdést. Ebben kiemelkedő fontosságú a kezdő pedagógusok mentorálása. Ez a tutorkapcsolat természetesen mind a kezdő, mind a már hosszabb időt a pályán eltöltött pedagógusnak több időráfordítást igényel a napi iskolai munka mellett. (Mátóné, 2007.)

A személyiség integritása szempontjából figyelemre méltó tény, hogy az egyén cselekvésében a média csaknem kétharmados arányban van jelen, alig 30 százalékot ér el a családi hatás, míg az iskola, hiába a fiatal aktív idejének felét ott tölti, minden hetedik tanulóra van domináns hatással.

14. ábra A személyiség integritása a 6-14 éves korosztályban



Forrás: saját vizsgálatok (2005)

A média társadalmi szerepe, társadalomformáló hatása, a médiaszabályozás fontos kérdései közé tartozik. Az állam tilthatja bizonyos tartalmak közlését, hogy polgárait megóvja a kedvezőtlen hatású üzenetektől, de támogathatja is, hogy a társadalmilag hasznos üzenetek

megjelenhessenek. Ennek a szabályozásnak a lényege a kínálati torzulás megelőzése, a sajtó és a médiapiac tökéletlenségeinek korrigálása. A médiaszabályozás konszenzusos alapon történik. A reguláció általános érvényű, ha minden médiumtípusra vonatkozik, platform alapú, ha médium specifikus. A szerkesztőségek igyekeznek maguktól is megfelelni a közönség elvárásainak, hiszen elvesztésüket kockáztatnák, ha nem ezt tennék. A kérdés csupán az, hogy mi a közönség igénye? A tömegkultúra és ez elitkultúra ma már ebben a sorrendben jelenik meg, és ez nem szerencsés. A média és a társadalom hatását történeti kontextusban érdemes vizsgálni, hiszen a média épp úgy változik, mint a társadalom. A média társadalomra gyakorolt hatását nem könnyű elkülöníteni az egyéb szociális ágensek, mint a család, az iskola, a kortárs csoportok és a többi hatásától. (Bajomi-Lázár, 2006.)

John Keane szerint: „A média keze megérinti gyermekeinket, barátainkat, s annak a művészetére oktatja őket, hogyan mondják ki azt, amit gondolnak. A cenzúra ott lakik testünk gesztusainak lomhaságában, óvatos és tiszteletre méltó öltözködésünkben, és mindenek felett az intellektuális gyávaságban, a szellemtelen humorban, a gyenge képzelőerőben és a lapos szavakba öltöztetett színlelt véleményekben.” A társadalmi cenzúra a konformizmusnak kedvez, és egyet jelent a szabad és kritikus gondolkodás korlátozásával. Halmai Milont idézi „hadd birkózzon egymással igazság és hazugság, hisz ki látott már olyat, hogy az igazság szabad, nyílt küzdelemben alul maradt volna. Az igazsággal való cáfolás a legjobb, és legbiztosabb elnémitás. Mert ki ne tudná, hogy az igazság a mindenható után a legerősebb, s győzelméhez nincs szükség ravaszkodásra, hadicserekre, cenzúrára. Ezekhez a fortélyokhoz és védelmi eszközökhöz, a tévelygés folyamodik az igazság hatalmával szemben.” (Halmai, 2001.)

Az ezredforduló időszakában az iskolákban olyan stratégiákat dolgoztak ki, amelyek megpróbálták érvényessé tenni a diákok saját kultúráját, illetve megtalálni a kapcsolódási pontokat, az iskolai, az otthoni illetve a kortárs csoportok kultúrái között. Ez a demokratizáció és defenzíva nevet viselő időszak. Akik ebben a paradigmában gondolkodnak, úgy érvelnek, hogy a médiaoktatás folyamata során a gyerekek racionális fogyasztóvá, kritikus és távolságtartó médiabefogadóvá válnak. Ez a szemlélet nem osztja azt a nézetet, amelyben a médiát tekintik első számú felelősnek, a tévhiteknek és a nemkívánatos viselkedésmódoknak a kialakulásáért. Nem ez hiteti el a gyerekekkel, hogy erőszakos módszerekkel, vagy fogyasztási javak beszerzésével minden problémájukat meg lehet oldani. A szigorú és fegyelmezett médiaelemzés elsajátításával elejét lehet venni a veszélynek, vagy le lehet küzdeni a bajt. (Anderson, 1980.) Ha tehát, rendszeresen a médiát tekintik a társadalmi bajok fő forrásának, a médiaoktatás igen sokszor úgy jelenik meg, mint az ígéretes megoldás.

Évtizedek óta tart a polémia a tanárok és diákok médiával kapcsolatos megítéléséről. Nagy általánosságban a diákokra úgy tekintenek, mint a média negatív hatásainak különösen kitett csoportjaira, akik nem képesek ennek a hatásnak ellenállni. A tanárok pedig hajlamosak „felülemelkedni” a problémán és nem segítenek a szelekcióban, amivel a gyermekek tekintetét a magas kultúra értékeire irányítanák. Morális szempontból ugyanakkor „egészségesebb” viselkedésre, vagy a racionálisabb korrekt vélekedések helyességére ösztönöznenek. Napjainkban újabb paradigmaváltás tanúi lehetünk. Ennek lényege, hogy változik a fiatalok és a média kapcsolatának megítélése. Ma már egyre nehezebb úgy tekinteni a médiára, mint egységes tartalmak hordozójára, vagy egészében véve káros, mindenfajta kulturális értéket nélkülöző jelenségre. A kommunikációs technológiák fejlődése életre hívott egy heterogénebb, fragmentáltabb környezetet, amelyben a magas és a populáris kultúra közötti határvonalak rendkívüli mértékben elmosódnak. A gyerekek sokkal autonómabb és tudatosabb befogadóként viselkednek, mint korábban. A médiaszabályozásban gondolkodók és a pedagógusok is egyre jobban hajlanak arra, hogy elismerjék: a defenzív, protekcionista modell, a gyakorlatban nem igazolható. Azok a fiatalabb tanárok, akik maguk is az elektronikus média világában nőttek fel, bizonyítottan nem tekintenek magukra úgy, mint a média káros hatásai ellen prédikáló hittérítők. Morgan (1998), Richards (1998) már nem ellenzik olyan egyöntetűen a diákok „saját”, médiával kapcsolatos tapasztalatait, nem abból a nézetből indulnak ki, hogy a média szükségszerűen és lényegénél fogva káros, vagy, hogy a fiatalok egyszerűen a média befolyásának passzív áldozatai. „A médiaoktatás célja már nem a védekezés, hanem sokkal inkább a felkészítés.” Utóbbi célja, egy reflektáltabb tanulási és tanítási mód kialakítása, amelyben a kritikai elemzés és a párbeszéd-folyamat, alapkőként jelenik meg. Az új médiatechnológiák szaporodása, a médiapiacok kommercializálódása és globalizálódása, a közönség fragmentálódása és az interaktivitás, alapjaiban változtatják meg a fiatalok médiával kapcsolatos mindennapi tapasztalatait. Ennek pedagógiai relevanciája olyan kérdések megválaszolása, mint az, hogy miként lehet felmérni; mit tudnak már a diákok a médiáról, hogyan képesek elsajátítani a kritikus megértés eszközeit, hogyan tanulják meg, hogy arra használják a médiát, hogy kifejezzék gondolataikat, érzéseiket, és hogy kommunikáljanak másokkal. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása kihívást intéz az egész modernista oktatásfelfogáshoz, amely szerint az oktatás célja: a kritikai tudatosságra nevelés, és a racionalitás fejlesztése. (Buckingham, 1998.)

A pedagógusok ma már nem egységesek abban, hogy a médianak csak káros hatásai lehetnek, amelyeket nekik kell a tanítási, tanulási folyamatban ellensúlyozni. Nem úgy tekinte-

nek magukra, mint akiknek az a feladatuk, hogy a hivatalos kultúra értékeit és normáit rákényszerítsék a diákokra. Amiben viszont szerepet kell vállalniuk; hogy „tolmácsként” működjenek közre a sokféle valóság közötti eligazodásban, irányítsák rá a figyelmet az észlelés és a tudás különféle formáira. A médiaoktatásnak világos tantervi modelleken és koherens tanuláskonceptción kell alapulnia. A pedagógia feladata megértetni a média szerepét, mint dinamikus, „sokarcú” folyamatot, amelyben technológiai, gazdasági tényezők, szövegek és közönségek interakciója zajlik. A gyermekkor és a média viszonyában kétféle álláspont rajzolódik ki. Egyfelől az eltűnő gyermekkor, amiért a média tehető felelőssé. Másrészt a média létrehoz egy új, „elektronikus nemzedéket”, amely sokkal nyitottabb, társadalmilag érzékenyebb, mint szüleik generációja. (Neil Postman, 1983.) Postman szemében az iskola a nyomtatott kultúra utolsó védőbástyája, egyben elutasítja az elektronikus médiumok szükségesnél túlzottabb használatát. Tapscott (1998) állítása szerint a felnőttkor és a gyermekkor közötti határ mindinkább elmosódik, és ezért különösen a digitális technológia tehető felelőssé. Az ő szemében azonban mindez nem sajnálatos, hanem üdvözlendő. Az internetes nemzedék világnézete, az érvelés technikája, a médiadeterminizmuson alapul. Fontos viszont, hogy ezeket a megállapításokat a gyermekek változó társadalmi helyzetének kontextusába helyezzék. A környezeti hatások között egyik fontos tényező a kiterjedt családról, a nukleáris családra való áttérés. Eltűnt a többgenerációs családmodell, gyakori az egyszülős forma. Vannak olyanok, akik szívesebben térnének vissza abba a korba, amikor a gyerekek még „tudták hol a helyük”, mások üdvözlik a változásokat, mivel a demokrácia és az állampolgári jogok gyermekekre való kiterjesztését látják bennük. A gyerekek és a média viszonyában bekövetkező változások kölcsönösen hatnak egymásra. Ugyanakkor mindez ambivalens következményekkel is jár. A technológiák „megsokszorozódása” bizonyos vélemények szerint előre vetíti, hogy lassacskán teljesen feloldódnak a határok a tömegkommunikáció és a személyközi kommunikáció között. Nem nehéz megállapítani: az elkövetkezendő években szignifikáns mértékben növekedni fog az új technológiákhoz hozzáféréssel rendelkező fiatalok aránya. (Van der Voort et al., 1998., Wartella et al., 1990.)

Szellemi környezetünk jelentős mértékben meghatározza gondolkodásunkat és világgépünket. Mégis abból érdemes kiindulnunk, hogy mindannyian független, önállóan döntő személyiségek vagyunk, akik saját elhatározásunkból fogadjuk el egy-egy közösség gondolkodásmódját. Éppen ennek a „függetlenségnek” a megőrzése érdekében, fontos szem előtt tartanunk, hogy a tömegkommunikáció hatásának negatív következményei is vannak, amelyekkel szemben egyénileg is lehet, és kell is fellépnünk. A kommunikáció folyamata

bizonyos csomópontokban összegződik. Ilyen az én, a belső világ, nyitott, rugalmas és kellően kritikus gondolkodásunk. Ez mindig az igazság megtalálása felé jelent hajtóerőt. Ugyanakkor tisztában kell lenni a szűrőhatással, hogy képesek legyünk elkülöníteni, mi a valóság és mi a virtualitás. Ez a megszárt, értelmezett kép objektíven engedi szemlélni a külső világot, segít felkészülni a tévedések elkerülésére, az esetleges korrigálásra. Tudatosan kell figyelni a passzív jelekre, amely apróbb részletekben mutatkozhat meg, amelyet normális esetben teljesen érdektelennek tartanánk. Ezért fontos a részletek tudatos megfigyelése. Az emberben ott van a tévedés lehetősége. Az előítélet-mentesség pusztán elképzeléseken alapul, nincs értelmezési rendszerbe foglalva. Ezért alapvető, hogy a jót feltételezve tekintsünk a kommunikációs partnerre. Sokszor a hallgatás minden szónál többet mond; „vannak, akik már-már művészi szintre emelik a csendet.” Ennek célja lehet a hatáskeltés, illetve gondolkodási idő nyérése, esetleg koncentráció. Csak a tudatos médiahasználat során értelmezhetők az üzenetek pontosan, érthetően, hatékonyan. Ezért a közlő és a befogadó között zajló kommunikáció nem önmagáért való, hanem célirányos folyamat. Az üzenet átadása mindig sikerebb, ha több eszközön keresztül történik, és a többféle hatás megfelelő módon kiegészíti egymást. Ez azt jelenti, hogy hatásosabbá válik a kommunikáció, nagyobb lesz az emlékezeti hatás. Törekedjünk arra, hogy mindig érthetőek legyünk, mert csak így jut el az üzenet a befogadóhoz. A gondolatok felépítettsége, egyértelmősége akadálytalaná teszi a médiaszöveg célba érését. Kommunikálni mindig kell, vagy legalábbis társadalmilag is szükségszerű gyakorlásának valamelyik formája. Nem mindegy azonban, hogy a kommunikációval építünk, vagy rombolunk. Az érzelmek kifejezése egyszerre keltheti mindkét hatást annak függvényében, hogy milyen közegben jelentkeznek az érzelmi megnyilvánulások. A kommunikáció ciklikus, még inkább spirális folyamat, amelyben az egyes lépések folyamatosan kiváltják az őket követő lépéseket. Ezek a kommunikációs helyzetek építik az emberi kapcsolatokat, amelyben benne van az önellenőrzés és a korrekció lehetősége is. (Bärnkopf, 2002.)

15. ábra A kultúra kereké (Rosengren nyomán)



Forrás: Karl Erik Rosengren: Kommunikáció, TYPOTEX Kiadó, 2006. 73 p.

A XX. század utolsó két évtizedében a tömegkommunikáció klasszikusnak nevezhető egy csatornás modelljét felváltotta egy olyan tömegkommunikációs struktúra, amelyben már sok forrás kínálja közleményeit egy erősen fragmentálódott közönségnek. Az ezredfordulóra megjelentek és napjainkban mindinkább terjednek a legújabb info-kommunikációs eszközök. Császi (2001) új „médiaforradalomról” beszél. A hálózati kommunikációt a koncentrációval szemben ható folyamatként jellemezhetjük, ami elvileg és önmagában támogatja a társadalom vélemény- és értéktagságának jobb kifejezését. Szakadát (2001) megállapítja, nem csak az információközlési lehetőségek bővültek drámaian, hanem korábban soha nem tapasztalt mennyiségű információ jelenik meg, és sokszorosára növekszik az elérhető információk mennyisége. Az új technikák képesek a kommunikáció hagyományos, verbális, vizuális és hangzó kódjait multimédiális reprezentációkban integrálni. A digitális kommunikáció információtároló és továbbító technológiákat egyesít, egy közös médian belül. A hálózati kommunikáció interaktív ágenseket feltételez. A hálózaton nem létezik eleve kötött irány, az információ, minden irányban mozoghat. Korlátlanul alakulhatnak virtuális közösségek, a multimédiás szövegek nem lineáris szerkezetben szabadon kombinálhatók. A hálózati kommunikáció elterjedésével a korábban egységes és tagolatlan sokaság a közönség fragmentálódását eredményezte. (Heller-Rényi, 2000., Angelusz, 1999.) Manuel Castels az információs társadalmat úgy tekinti, mint amelynek elengedhetetlen lényegi összetevője az internet, és aminek következtében az oktatás új módon szerveződik. Az internet használatának dinamikus növekedésével élménykereső, információ-és

tudás-kereső, extenzív felhasználókat különböztetünk meg neveléstudományi szempontból. A tudást és információt kereső használati mód a pedagógia „partnerének” tekinthető. Lehetőséget ad internetes lexikonok, szótárak használatára, szakmai tanulmányok olvasására, oktatási anyagok használatára, múzeumok látogatására, technikai, tudományos újdonságok megtekintésére. (Angelusz-Tardos, 2004.)

A média és a társadalom viszonya több aspektusból vizsgálható. Ezek közül hárommal érdemes foglalkozni. Az egyik az új kommunikációs eszközök hatalma, a második a társadalmi integráció és dezintegráció, a harmadik pedig a társadalmi felvilágosítás, vagy annak hiánya. A tömegmédia hatalma alapvetően társadalmi mozgásokra, populáris kérdésekre irányítja a figyelmet. A média befolyásának megítélése gyakran attól függ, hogy a megfigyelő miként viszonyul a modern társadalomhoz, bizakodva vagy borúlátóan ítéli meg annak kilátásait. A média szerepet játszik a tömegek felvilágosításában. A tömegről való gondolkodás különböző megítélései közül Williams (1961) a következő fogalmakat tartja fontosnak: nagy csoportosulás, differenciálatlanság, többnyire negatív megítélés, a rend hiánya, a tömegtársadalom tükröztetése. A médiapiacra az üzeneteknek használati értékéről is beszélni kell. A tömegkultúra és a népszerű, sokszor elitkultúrának nevezett jelenség olyan jellegzetes tartalom, amely társas formákhoz kötődik.

Rogers (1986) modellje fordulópontot jelent a kommunikációtudomány történetében. Nehez bizonyítani: mégis sokan hiszik, hogy a média szerepet játszik a gyermekek korai és a felnőttek hosszú távú szocializációjában. Ennek oka, hogy bármely médiából érkező hatás együttműködhet más, a társadalmi „háttérből” érkező hatással, és a családon belüli szocializáció különféle módjaival. A szocializáció tézis mögött álló feltevés az, hogy a média azzal tud értékeket és normákat elsajátíttatni, hogy szimbolikusan jutalmazza és bünteti az általa bemutatott különféle viselkedésfajtákat. Egy másik felfogás szerint ez tanulási folyamat, melynek során mindannyian elsajátítjuk, hogyan kell bizonyos helyzetekben viselkedni, és azt is, hogy adott szerepekkel és státuszokkal milyen elvárások járnak együtt a társadalomban. Így a média folyamatosan olyan életképeket és viselkedésmodelleket kínál, amelyek megelőzik a valós tapasztalatot. Mc Crown (1976) mutatott rá a társadalmi normák és értékek megegyezésének természetére, a kompromisszumkeresésre, és minden más olyan cselekvésre, amely a társadalomért van. A tömegmédiának a hosszú távú változásokra gyakorolt hatását azért nehéz mérni, mivel a zajló folyamatok egymásra is hatnak és többnyire nyitottak. Az viszont tény, hogy a média „belebonyolódott” a társadalmi és kulturális eseményekbe, változásokba. (Denis, 1994.)

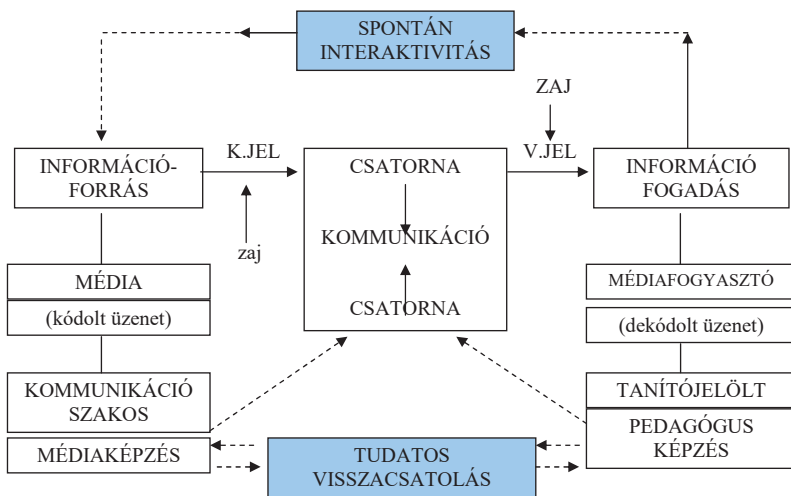
A társadalmi kérdések egyik fontos területe az iskolaügy. Mint azt az ő korában Mc Luhan megfogalmazta: „Az emberek a tanulási folyamat mellett, egy adott kultúra közegében folytatják életvitelüket.” Maguk választják ki személyes képzeteket, ízlésüket, nézeteiket, és azon vannak, hogy hasonló hatások érijék gyermekeiket. A kultúra nem csak a konform életmód mintáit kultiválja, hanem az elidegenedés és a lázadás mintáit is a maga képére formálja. A tömegkommunikáció elődleges hatása abban ragadható meg, hogy a benne rejlő alapvető előfeltevések és előfeltételek kifejezésre jutnak. A hatás nem feltétlenül függ össze azzal, hogy valaki egyetért vagy nem ért egyet a benne levő következtetésekkel, vagy azzal, hogy valaki egy bizonyos időpontban a tömegkommunikációba foglalt javaslatok szellemében jár el. „A kommunikáció nem egyszerűen a szellemi élet alkalom adta orvossága, hanem egyenesen a szellemi élet tápláléka.” A tömegkommunikáció legkritikusabb felvetéseiben és elrendezéseiben is rejlenek olyan üzenetek, amelyek dekódolhatók. (Gerbner, 1972.)

A kommunikatív kompetenciának több része van. Több szabályrendszer összetevője, amelyek azoknak az ítéleteiben és képességeiben tükröződnek, akiknek üzenetei a viselkedésben megjelennek. A kompetencia vizsgálata több szempontból is lényeges. A közösség normális tagja meghatározott értelemben ismeri a számára hozzáférhető kommunikatív rendszerek mindezen oldalait. Mások magatartását úgy fogja értelmezni és megítélni, ahogy az. a lehetséges, a kivitelezhető és a megfelelő ismeretét tükrözi. A kompetencia a személy képességeit leíró, legáltalánosabb kifejezés. A kompetencia függ az ismerettől és a használattól. A kompetenciáról beszélve különösen fontos, hogy ne válasszuk el a kognitív tényezőket az érzelmi, akarati tényezőktől. A kompetencia átfogó vizsgálatakor olyan dolgokat is figyelembe kell vennünk, mint az interakciós képességek, a bátorság, a játékoság, a nyugodtság, a magabiztosság. A gyermek kompetenciájával kapcsolatban megállapítható, hogy természetesen egyetlen gyermek sem ismeri, vagy birtokolja tökéletesen közössége kommunikatív eszközeit. Az egyén életében az eltérő kompetenciáknak is fejlődéstörténetük van. A kompetencia vizsgálatakor három dimenzióra mutatnak rá a kutatók: a személyek képességei, a verbális eszközök szerveződése szociálisan meghatározott célokra, és a szabályok szituációérzékenysége. (Dell, 1972.)

A kommunikáció vizsgálatakor ide kell sorolnunk a kognitív tudományok terminusait is. Az akció, az aktus, a tevékenység terminusok egyaránt fellelhetők a kommunikáció során. A terminusokat egyesítve is lehetne kezelni, mert mint a vizsgálatok arra rámutattak, nincs szignifikáns különbség, amikor interaktusról, interaktorról, kommunikátorról beszélünk. Általánosan elterjedt, hogy a kommunikáció nem más, mint közvéleménycsere. Egy tranz-

akciós körben kölcsönös közleményátadásról van szó. A kommunikációs modell; mint az adó-vevő, a közöttük húzódo csatorna, és az üzenetet zavaró zajok, a kommunikációs eszközök forradalmi fejlődésével új értelmezést nyernek. A kommunikáció, szállítást is jelent, éppen ezért a magyar terminológia ingadozik a „közlemény” és az „üzenet” fogalmak között. Kifejezetten tévesnek látszik azonban, amikor az üzenetet hírként kezelik, hiszen a hír terminus műfaji megjelölést jelent, így nem lehet annak szinonimája. Az információ terminusnak ma már nem csak referenciális vagy kognitív értelmet tulajdonítanak, hanem általánosabb összefüggérendszerbe helyezik. (Horányi, 2002.)

16. ábra Kommunikáció és/vagy információ?



Forrás: A szerző saját ábrája

Hain (2002) a család tévénézési szokásait kutatva, a következő megállapításra jutott. A legmeghatározóbb tényező, hogy a szülők túlnyomó többsége nagyon ritkán, vagy egyáltalán nem nézi gyermekeivel együtt a televíziót. A családi modell, mint közösségteremtő erő, ebből a szempontból pedig nem csupán nem létezik, hanem megerősíti a pótélmény nyújtási hatást, vagy stílusosabban szólva, a családpótló hatást. Ez a helyzet nem különbözik más médiumok esetében sem, viszont kétségtelen, hogy a televíziózási szokásoknak van nevelési szempontból a legnagyobb pedagógiai relevanciájuk. Vásárhelyi (2002) megállapította,

hogy a témapreferenciák esetében az életkor differenciáló tényező, de hatása van a kvalifikáltságnak és más szempontoknak is. Vogrinc (2001) a média kommunikációs viszonyrendszerének adottságát a társadalom nulladik fokának tekinti. Ezért az igénykialakítás a legfontosabb cél a média számára. A tömegkommunikációs technológia fejlődése nem hogy nem hozza el a demokratikus média és társadalomirányítás új korát, hanem még csökkenti is a választékot és a sokszínűséget, így a „rombolás” során mindössze a demokrácia látszata marad fenn. A médiahasználat intenzitását a televíziós műsorok esetében lehet legegyszerűbben megállapítani. A digitalizáció azonban már megnehezíti a méréseket, és nem ad korrekt, megbízható támpontot a médiafogyasztás mennyiségéről. Siklaki (1992) a média manipulatív hatását vizsgálja. Szerinte a manipuláció elsődleges veszélye a befogadó felvilágosulatlansága, azaz nincsen tudatában annak, miként hat rá a média. A befolyásolási stratégiák közül, a kényszerítés esetében a befolyásolt fél tudatában van annak, mit várnak el tőle, a manipuláció során viszont nincs tudomása a befolyásoló szándékáról. Egyes esetekben pedig meggyőződése, hogy a magatartásváltozás, amire rá akarják beszélni, kifejezetten előnyös az egyén számára. Ezzel önként vállalja a viselkedésváltoztatást, azért, mert biztos, hogy követendő példa nyomában jár. A meggyőzés és a manipuláció között a gyakorlatban összemosódnak a határvonalak. Kommunikációs szempontból a meggyőzést a közvetettség jellemzi. Ez azt jelenti, hogy üzenetünket nem kell feltétlen, explicit módon kinyilvánítani, hanem utalással is eljuttathatjuk a befogadóhoz. Különbösgyet kell még tenni a rábeszélés és meggyőzés között abban, hogy az előbbi érzelmeket vált ki, az utóbbi pedig észérveken alapul.

Breton (1998) a manipulációs technikák tömeges használatát vizsgálva a meggyőzéssel szembeni ellenállást is kutatta. Véleménye szerint a média a manipulációt leghatékonyabban és legrejtettebb módon, a kulturális kondicionálás folyamatában tudja érvényre juttatni. Akkor, amikor a közönség nem is gondolja, hogy alakítják, „szoktatják”, kondicionálják olyan kultúra normarendszerére, amelyben a fogyasztói magatartás kritikamentességgel, közömbösséggel és irányíthatósággal társul. Breton a médiamanipulációval kapcsolatban három fő szempontot elemez. Úgy véli; egyrészt oktatási rendszerünk nem készít bennünket a manipuláció létének átgondolására, másrészt a tudomány nem képes uralni az emberi kommunikációt, harmadrészt pedig az individualizáció térnyerésével felmentenek a felelősség érzése alól. Ma már nem a megismerés a feltétlen vezérelv, hanem az alakítás, befolyásolás. A fogyasztói társadalomban csak részben fordítanak figyelmet az életvitel veszélyeire. A gyorsuló életritmus az ember szellemi, érzelmi lényét rombolja. Az egyén egyre védtelenebb, kiszolgáltatottabb lesz. Ennek következménye a manipulálhatóság. A mani-

puláció Brenton szerint akkor kezdődik, amikor a világosság nem egyszerűen kísérője az érvelésnek. A pedagógiában: nem a megértés érdekében hat, hanem helyettesítője. A tekintély bevetése elsősorban a gyermekek manipulálása területén különösen hatékony, hiszen a reklám és egyéb műsorokban a manipulálást felismerő készségük fejletlenebb, mint a felnőttké. Hiszékenységiüket a médiatartalommal rejtett módon kiéleztetik. A valóság show-k különösen „hatékony” manipulációs bázisok. A tekintély, mint példakép, viselkedésminták utánzásában köszön vissza, így elmarad a kulturális kondicionálás, ami pedig a fejlődő személyiség világlátása szempontjából kívánatos lenne.

A „szintetikus kultúra” valójában mesterségesen előállított, abszolút mű világ. Működése a közönség kikapcsolódásának látszatát mutatja, de valójában az egyének kikapcsolását segíti. A „szintéziskultúrát” az oktatáson, technikai fejlődésen, az információ demokratizálódásán, a szabadságjogok kiteljesedésén alapuló szintézisként értelmezik. Ez a személy autonómia révén valósulhat meg, és az egyén szabad döntési mechanizmusán keresztül. Elméletileg lehetséges, de a gyakorlatban a szintetikus halmaz egyre inkább rátelepedik a „valóságos élet sivatagára”. A két kultúra kettéválasztható, sőt a differenciálás nagyon is lényeges. A szintetikus-, és szintéziskultúra különbségeinek megmutatkozása a médiában az infotainment, a szórakoztatási és tájékoztatási funkciók összemosódásában nyilvánul meg. (Bugovics, 2004.)

A média közönsége olyan oktatási rendszerben tanul, ahol médiatudatos viselkedést és gondolkodásmódot vehet át. Azaz felvilágosult médiafogyasztóvá válik. E mellett szükséges egy kritikai civil társadalom kialakulása is, meghatározó véleményerővel, vitafórumként. Közvetítő térenként is funkcionálhat, társadalmi erőt képvisel a médiával szemben. A jelenlegi média Magyarországon olyan, amelynek tudásviszonyai, piaci viselkedése az érdekszférák számára, a közönséget saját céljai érdekében kondicionálja. E kondicionálás sikerpropagandával, reklámdömpinggel dúsított hatásmechanizmusában nyilvánul meg. Minél inkább jellemző a médiára a kulturális kondicionálás, a kritikamentesség, annál inkább szintetikusabb válik a nyilvánosság. Minél erőteljesebb a kondicionálást gátló tényezők jelenléte, annál szintézis jellegűbb a nyilvánosság, tehát a közönség médiatudatossága kialakul. Szükségszerű a civil társadalom erősödése, a profitorientált médiastratégiával szemben. A közönséget az egyre sekélyesebb, etikailag kifogásolható média fogyasztására kondicionáló tömegkommunikáció, az egyének valóságról alkotott képét egyre inkább homogenizálja. Mindezek sztereotípiák, előítéletek, stigmák eluralkodásához vezetnek, erősítik a közönség primitívizáló gondolkodását. Ebben a rendszerben nem csupán a média, de a közönség is egy negatív spirál mentén halad. Ezt a folyamatot törvényi beavatkozással

nehéz megállítani vagy eltéríteni, mivel a kulturális minták elfogadása szinte életviteli szokássá vált az emberek számára. A médiatudatos viselkedés kialakítását az emberekben a köz- és a felsőoktatás keretein belül kell kiépíteni egy erős civil társadalom mellett, amely vállalja a kritikai szemléletet is. Ehhez a médiaoktatást alapjaiban kell átalakítani, már ha egyáltalában van mit átalakítani, hiszen a felsőoktatásban néhány szemeszter alatt nem szerezhető megfelelő jártasság a tömegkommunikációval kapcsolatos ismeretekben. (Bugovics, 2004.)

A média nem véletlenül viták forrása, mert abban két, egyformán fontos emberi alapjog ütközik össze. Az egyénnek az a joga, hogy minden vele kapcsolatos kérdésben maga dönthessen, a közösségnek pedig az a joga, hogy minden vele kapcsolatos kérdés személyektől függetlenül nyilvánosságot kaphasson. A körül soha nincs vita, hogy a hétköznapiokról, azok történeiről tájékoztatni kell a médiafogyasztót a tömegkommunikációs eszközöknek. A nyilvánosság előtti megnyilvánulások azonban egyre szabadosabbá váltak. A jog, a sajtóetika hivatott ezeket a problémákat tisztázni, de az írott és íratlan szabályok még együttesen sem képesek korrekt tájékoztatáspolitikára bírni a médiát. Gyakori a „határátlépés”, amikor az újságírók felelőssége eldönteni, hogy mi, miért és hogyan kerül a nyilvánosság elé. A bulvárosodás táptalaja a nem feltétlenül része az inkorrekt tájékoztatáspolitikának, viszont megköveteli a tömegkommunikációs eszközök etikai, erkölcsi normáinak betartását. (Bernáth, 2003.)

A médiaoktatásban, a kommunikációs viszonyban négy üzenet domináns. A tárgyi tartalom, amelyről informálok, a megnyilatkozás, amit még magamról is mondok, a viszony, amit a másiktól gondolok és a felszólítás, amire a másikat szeretném rávenni. Ez a négyes dimenzió bizonyítottan leírja az egyik embernek, a másikhoz fűződő kommunikációs viszonyát. A tapasztalat döntő fontossággal bír a személyközi kapcsolatok kialakításában és azok funkcionálásában. Egyrészt azért, mert a megélték, a látottak, a hallottak vagy a megtanultak, valamiféle biztonságérzetet, kapaszkodót, ismeretet jelentenek és sugallnak az egyénnek, másrészt magukban rejtethet a viszonyok lehetséges, kívánatos formálását. A konkrétságban a tapasztalat nem más, mint az egyén felhalmozott értékstruktúrája. (T. Kiss, 1993.)

A téves jelentésképzésnek pszichodinamikai és szociodinamikai szintje különíthető el. A normalitás védelme az egyik alapvető gondolati jelentésképző elv. Gyermekkorban gyakori a megnyilvánulásnak az a formája, amikor már a mesék logikai konzisztenciáját azonosítják a kijelentéssor igaz és hiteles voltával. A projekció, a jelentésképzés legfontosabb pszichodinamikai elve. Azon alapszik, hogy az ember a valóság gondolati feldolgozásában

nem befolyásmentes, érdekelt az értelmezés eredményében, érdekeltsége viszont a valóság értelmezését téves irányba torzíthatja, viheti el. A jelentésképzés bizonyos gondolati gátakat megkerül és a vágyakat képezi le. A pszichodinamikai jelentésképzés másik fontos elve, az énes evidencia. A másik indítéka, érdekeltsége, előnye az egész folyamatban, a jelentésképzés „vakfoltja”. Ha láthatóvá válik, amit én tudok magamról, azt gondolom más is tudja rólam. Az énesség egy másik tünete, a megbízhatóság másodlagos konnotatív jegyei. A jelentésképzés szociodinamikai szintjén az egyén a szerepben megtapad, beleragad, nem próbálja meg többé feloldani, átfordítani. A gondolati elv, amely e következtetismódokban kifejezésre jut, a naiv pragmatizmus elve. Másfelől felkelti a másikban az önérzeti kompenzáció jól ismert reflexét, amely az egyén ellenállását váltja ki környezetével szemben. (Hankiss, 1978.) Abraham Maslow amerikai pszichológus szerint az emberi szükségleteknek öt alaptípusa van. A kutató az alapszükségeket két szintre különíti el, úgy mint anyagi és lelki szükségletek. A fiziológiai szükségletek, a biztonság szükségletek, a közösségi szükségletek, a megbecsülés szükségletek és az önmegvalósítás szükséglete egymásra épülnek.

Az ember olyan teremtmény, aki nem csak a környezetének, hanem önmaga létezésének is tudatában van. Elemző és értékelő tevékenységét nem csak a valóságra, hanem önmagára is kiterjeszti. Ez azt jelenti, hogy létezem, mint a valóság része és bennem egy gondolkodó, értékelő lény húzódik meg, aki állandóan tudatában van saját énének, és a másinak. Ezzel az egyén folyamatosan értékeli mások magatartását, jónak vagy rossznak minősítve azokat. Mindezt egy általa megalkotott énképpel, egy idealizált önmagával való összehasonlításban teszi. Ez még akkor is igaz, ha ezt az énképet idegen személyiségek idealizált vonásai-ból rakja össze. Minél több az „idegen anyag” ebben az énképben, annál veszélyesebb következményei lehetnek az összehasonlításnak. A lelki, érzelmi szükségletek, amelyek az egyénnek ebben a tudatos, értékelő énjében mások irányába megnyilvánulnak, önmaga egésze iránt is hatással van. A szükségletek így az én és a másik kapcsolatában megkettőződnek, azt is lehet mondani, egymás kiegészítőivé válnak. (Oakwood, 1992.)

A tömegművi úgy tekintünk, mint amely „álkörnyezetet” iktat az ember és az igazi világ közé. Ennek a felfogásnak fontos következményei vannak a média társadalmi szerepére nézve. A mai média – a tradicionális kommunikációval összehasonlítva – gyorsaságot, mindenre kiterjedő jelenlétet hordoz. Ezért a modern embert mesterséges burokkal veszi körül. Értékrendjével, nézeteivel a fennálló társadalom pangását okozhatja. Gunnar Myrdal azon a véleményen van, hogy az embereknek kötelességük felszínre hozni az értékékezteket, ezeket tudatossá, konkrétá és explicitté kell tenniük. Más szóval, instrumentális ér-

tékpremisszákról érdemes beszélni. A neveléssel foglalkozó szakemberek számos vizsgálatot folytattak arra nézve, hogyan mutatható meg a közös értékek ereje, amelyben felszínre kerül az egyén érzése. A legtöbb ember jól azonosítható érzelmeket táplál egy-egy témával kapcsolatban. A társadalom feltételez egy szabadon érvényesülő önkorrekciós folyamatot, továbbá egy olyan nyilvánosságot, amely képes különbséget tenni a jó és a rossz, az igaz és a téves között. Amennyiben egy társadalom erkölcsös, ezeket az ellentétpárokat mindig a vizsgálat középpontjába emeli, miközben kutatja a felelősség, a szabadság, a függetlenség, az igazmondás, a pontosság és a korrektség kérdéskörét.

A média különös felelősséggel tartozik a gyermekek iránt! Azokat a műsorokat, amelyekről megalapozottan feltételezhető, hogy felkelti a gyermekek érdeklődését, a gyermekekre való hatásuk figyelembe vételével kell közvetíteni. Figyelembe kell venniük a műsorkészítőknek a gyermekek érdeklődésének és szükségleteinek széles körét, kezdve az oktatási anyagoktól a legkülönbözőbb műsorokig. A tartalomszolgáltatónak a maguk teljességében kell hozzájárulniuk a gyermek egészséges és kiegyensúlyozott fejlődéséhez. Segíteniük kell őket abban, hogy véleményt alkossanak az egész világról, és hozzáértően alkalmazkodjanak az egész társadalomhoz. Egy gyermek fejlődése során egy sor társadalmi tényező és erő befolyásolja a felnőtt társadalomba való beilleszkedés képességét. A fogékony korban levő gyermek nevelésének és tapasztalatszerzésének magába kell foglalnia egy pozitív értékrend elsajátítását, ami lehetővé teszi, hogy felelősségteljes felnőtté váljék, és megfeleljen az érett magatartás követelményeinek. A gyermekeket megfelelő időben kell kitenni a világban létező realitások ésszerű sorozatának, ami elegendő, hogy segítse őket a felnőtt válásban. A média legérzékenyebb közönsége maga a gyermek. (Rivers-Mathews, 1993.)

A modern ember tudatában egyre inkább kiszélesedve jelenik meg a világ. A ténylegesen, érzékileg megélt világkép és az ettől sokszorosan nagyobb lett összvilágkép közötti szakadékot alapvetően a tömegkommunikációs eszközök hidalják át. A kitágult világkép és a tömegkommunikáció egy társadalmi alrendszerhez vezet. Professzionális alrendszerhez, ugyanis a társadalom rendszerszintjén a főbb társadalmi funkciók körül szerveződve különülnek el. A média a tömegkultúra és a tömegkommunikációs alrendszer fő képviselője. Ez alakítja a társadalom érték-, norma-, és attitűdrendszerét. A tömegkultúrán ez esetben nem a szó a kultúra klasszikus értelmezését értjük, hanem mindazon társadalmi folyamatokat, amelyek életünket irányítják. A média eltérő funkcionális szerepei, a társadalom műveltségi és életkori differenciáltsága szerint inkább egymást kiegészítővé váltak az elmúlt évtizedekben, mintsem egymás kizorítójává. Ez a trend a jövőben is valószínűsíthető. (Pokol, 1992.)

Habermas 1962-ben publikálta könyvét a társadalmi nyilvánosságról, amely nála az intézmény-és jelenségrendszer, amelyben a polgárok észérvekkel vitatkoznak az életről. A kutató megállapítja: „A társadalmi piramis dereka óriásira hízott, ez tömeg-életszínvonalat, tömegerkölcsöt hozott. A tömegkultúra és a tömegizlés felszínes érzelmeket és hangulatokat hordoz, semmint elmélyült rációt.”(Habermas, 1962.) „Köztársaságunk és a sajtó együtt emelkedik fel, vagy bukik el. A sajtónak tudni kell, mi a helyes, és így kell cselekednie. Ezzel képes megőrizni a közérényt. A cinikus, demagóg sajtó idővel ugyanolyan alantas népet teremt, mint amilyen ő maga” (Pulitzer, 1905.) John Lukacs szerint, a tagolatlan társadalomban az írott és a nyomtatott szó leértékelődik és a könnyen befogadható képi kultúrára, ezzel együtt egy másfajta gondolkodás és látásmódra váltunk át. Egy új, sötét középkor eljövételét vizionálja, amelyben összeomlik a normális kommunikáció, ráadásul olyan időben, amelyet információs kornak nevezünk. „A kép, a látvány delejez, mert közvetlenül hat, a gondolkodás fáradsága nélkül befogadható, azonnali érzelmi reakciót vált ki. Azonosulni kell vele, vagy tagadni, Könnyen teremt felszínes közösségeket, amelyek igényei sajátosan nivellálódnak.” Az információ sebességének növekedésével arányosan csökken a gondolatok sebessége, ezzel a befogadó közeg és az információt teremtő hasonul egymáshoz. (Lukacs, 1999.)

3. A kommunikáció és a nevelés történeti keresztmetszete

3.1. A kultúra és az iskola kapcsolata

A kultúra a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint „az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége”. A kultúra összefoglalóan jelenti a tudományt, benne az oktatási rendszert. A kulturális hatás megmutatkozik az iskolaszervezetben, de még inkább érvényesül a nevelés-oktatás tartalmában, az iskola szellemiségében, értékrendjében. A lakosság magasabb kulturális igénye jelentkezik abban, hogy elvárja, megköveteli az iskola kultúráltságát. Az iskoláztatási hagyományok lakossági igényként jelentkeznek, bizonyos felfogásban civil szervettként működnek, amelyek jelen vannak a társadalmi életben és számítani erkölcsi erejükre is. Az iskoláztatási hagyományokban és a tanítás-tanulás folyamataiban a történelmi korok relevanciája minden ponton tetten érhető.

Az oktatási rendszerek mindig a kereteket, a lehetőségeket teremtik meg a sikeres oktatáshoz. Az intézményekben folyó nevelést viszont a különböző nevelési irányzatok által meghatározott célok szabályozzák. Az iskolaszervezetekre ható tényezők nevelésméleti szempontból nevelési irányzatokban különíthetők el. (Bábosik-Mezei, 1994)

A nevelési irányzatok közül a szerzők a következő modelleket értelmezik:

- a) A nevelés comeniusi és herbarti felfogása.
- b) A neotomizmus nevelésfelfogása.
- c) Az instrumentalista irányzat nevelésértelmezése.
- d) A funkcionális nevelés koncepciója.
- e) Az önkibontakoztatás nevelési irányzata.
- f) A társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója.

A felsorolt irányzatok az alábbiak szerint összegezhetők.

- a) A nevelés comeniusi és herbarti felfogása évszázadokon keresztül jellemezte az iskolai nevelést és hatása máig érezhető. Lényege, hogy a gyermek ebben az iskolában fejlesztő hatások nélküli passzív befogadó. Többten tettek kísérletet az ezzel való szakításra, köztük Rousseau és Pestalozzi. Reformpedagógiájukhoz csatlakozott Montessori, aki már a gyermekeket autonóm lénynek tekinti, figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és épít a gyermeki aktivitásra.
- b) A neotomizmus nevelésfelfogásának középpontjában a vallásos életvitel elfogadtatása, a test és a lélek viszonya áll. Az irányzat legfőbb képviselője Jacques Marita-

in, aki szerint „a lélek formálása, erkölcsi gazdagítása, élményszerű formában jelenjen meg. Csak a humanista szemlélet bontakoztat ki hatékony erkölcsi és vallási megnyilvánulásokat.”

- c) Az instrumentalista irányzat nevelésértelmezése a XX. század értékrelativista, naturalisztikus, irányított nevelési koncepciója. Abból indul ki, hogy a morális elvek és értékek elavulnak, a helyes állampolgári magatartás kialakítása csak közösségben lehetséges. Ez feltételezi a sokoldalú életszerű tevékenységet az iskolai munkában.
- d) A funkcionális nevelés koncepciója azt vallja, hogy a gyermek változatlan egymásutánban következő állomásokon áthaladva magától fejlődik. Olyan nevelési értékeket kíván kifejleszteni, amelyek a felnőtt életre való felkészülést életkori sajátosságuknak megfelelően segíti.
- e) Az önkibontakoztatás nevelési irányzata Rogers és Maslow munkássága nyomán vált ismertté. Lényege, az ideálok fontossága a magatartás alakításában. Azt vallja: a gyermeknek szabad választást kell kínálni abból az iskolai tevékenység-repertoárból, amely önmaga személyiségét teljességében kibontakoztatja. A pedagógia feladata ebben az irányzatban csupán konzultatív segítségadásra korlátozódik.
- f) A társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója a szabad nevelési irányzatok mellett érvel. Ez a nevelési felfogás normatív, irányított, naturalisztikus, amely hangsúlyozza, hogy a társadalmat döntően a partneri együttműködés szabályozza. Ezért már az iskolának a feladata a jóindulat, a kompromisszumkészség, mint tulajdonságok kialakítása. Biztosítja a kezdeményezést, az aktivitás lehetőségét, fontos szerepet szán az iskola és a család kapcsolatának. Egy olyan szociális játékmezőt alakít ki, amely segít a konfliktusok konstruktív megoldásában. A pedagógus ez esetben is a segítő szerepét tölti be.

Mint látható, a nevelési irányzatok a kor előrehaladtával egyre inkább közelítenek napjaink elvárásaihoz, olyan pedagógiai szemlélettel gazdagítva az egyes nevelési irányzatokat, amelyek segítenek a gyermekeket érő külső hatások feldolgozásában, értelmezésében. Ennek egyik fontos szegmense a média és a kultúra kapcsolata. A médiakutatás egyik fő irányvonala azt vizsgálja, hogy milyen motivációk alapján választanak az emberek a média által közvetített üzenetek közül. Alapvetően két felfogás ütközik. Az egyik a korlátozott befolyásolás elmélete, miszerint a média csupán egy az embereket befolyásoló tényezők közül. A másik felfogás a média mindenhatóságát hangsúlyozza. Akár egyik, akár másik

felfogás mellé állunk, érdemes néhány kérdést megfogalmazni a média kultúráközvetítő hatásával kapcsolatban. Annál is inkább szükség van erre, mert a tömegtájékoztató dinamikus fejlődése egyszerre állítja a médiafogyasztót választás és értékelismerés elé. A kérdések, amelyek megválaszolásával a média és a kultúra koherenciája nyilvánvaló, a következők:

- Miben áll a kultúra közvetítő szerepe a médiának?
- Tükrözi-e a média a kulturális különbségeket?
- Minek kellene leginkább figyelmet szentelni a tömegkommunikációs üzenetekben?
- Milyen kutatási módszerekkel lehetne legmegfelelőbben tanulmányozni a média hatását?
- Mi a szerepe a médiával foglalkozó szakembereknek?

Az oktatás-nevelés folyamatának kimeneti oldalán a kultúráképződés megragadható. Az ember, mint egyetlen olyan lény, amely a civilizáció minden elemével rendelkezik antropológiai szempontból értelmezhető. A kulturális antropológia, mint az embertan egyik fontos részterülete a kultúrák és a társadalmak összehasonlító vizsgálatát végzi. A kulturális megjelenés helyett többen a szociál-antropológiai kifejezést tartják helyénvalóbbnak. Médiapedagógiai szempontból sem közömbös a kultúra megismerése, hiszen ez ad választ arra az emberek hogyan fogják fel a világot, hogyan és miért úgy viselkednek benne, ahogy azt teszik. A kultúra, mint komplex egész értelmezhető, amely magában foglalja a tudást, az erkölcsöt és minden más tanult szokásokat.

Taylor úgy definiálja a kultúrát, mint ami magában foglal minden emberre kapcsolatos dolgot. Ralph Linton úgy határozza meg a kultúrát, mint azon ismeretek, attitűdök és egyéni magatartásminták összességét, amelyek közösek és öröklődnek egy adott társadalomban. A tudás és az attitűd olyan dolgok, amelyeket a fejünkben hordozunk. Éppen ezért jelent a neveléstudománnyal és a médiakutatással foglalkozónak gondot, hogy nincs módja közvetlen megfigyelés által megtudni, mi van a fejekben. Csupán a viselkedés figyelhető meg közvetlenül, ezt viszont mint magatartást, a tudás, a hozzáállás és egyéb más „láthatatlan dolgok” erősen befolyásolják. (Hollós, 1993)

A kultúrát sokféleképpen definiálják, de van néhány közös vonása, amelyben szinte minden ezzel foglalkozó szakember osztozik. Ezek a következők:

- a) A kultúra közös.
- b) A kultúra tanult.
- c) A kultúra szimbólumokon alapszik.
- d) A kultúra integrált.

- a) A kultúra azért közös, mert a közösség minden tagja osztozik benne. A kölcsönös megértés az emberi kapcsolatokat rendező és egy bizonyos fokig kiszámíthatóvá teszi.
- b) A kultúra tanult, mert az emberi viselkedés sokkal nagyobb mértékben alapszik tanuláson, mint az ösztönökön.
- c) A kultúra szimbólumokon alapszik. Szimbolikus aspektusa a nyelv, a tárgyak szavakkal való helyettesítése. A szavak mesterséges reprezentációja, a gondolatoknak, a dolgoknak, a tetteknek.
- d) A kultúra integrált, mert minden elemében tendenciózusan összefüggő egészként működik.

A biológikum, mint a pedagógikum része gyakran felveti a kérdést az emberi életformák sokfélesége mennyiben magyarázható genetikai különbségekkel. Az öröklött predispozíciók nem feltétlenül determinánsak, hiszen az egyének eltérő körülmények között szocializálódnak. Egy vizsgálat kimutatta, miszerint minden emberi újszülött agya születéskor tabula rasa-nak (üres táblának) tekinthető és az emberi nevelés során erre az eredetileg üres táblára széles határokon belül a kultúra bármit felírhat. Clifford Geertz a hatvanas években rámutatott: azok az emberek, akik nem sajátítanak el egy kultúrát, nem képesek kommunikálni, együttműködni másokkal. A kultúra ismerete tehát minden bizonnyal befolyásolja az egyének gondolkodását, érzelmeit, tetteit.

A nyelv emberi mivoltunk lényege és egyedülálló rendszere a kommunikációnak. Eligazodni ebben a hihetetlenül komplex világban annyit jelent, mint a tárgyakat és az eseményeket egy bizonyos szempontból osztályozni. Erre a feladatra az emberi nyelv a leghatékonyabb eszköz. Az ismeretek áttöltésével a nyelvbe az emberek felépítették a tudás tárházát. A tudomány lehetetlen az emberi nyelv szimbolizációs képessége nélkül. Az ember a felhalmozott tapasztalatait a nyelv útján adja tovább. Az emberi nyelv egyik legnagyobb értéke az absztrakt gondolkodásra való képesség.

A nyelv nemcsak visszatükrözi a kultúrát, azt a módot is jelenti, ahogyan az individuum megismerkedik a fizikai és társadalmi környezettel. A nyelv hatással van arra, ahogyan az individuum érzékeli és felfogja a világot. Mindez médiaértelmezési relevanciával bír. A szociolingvisztika az emberi beszéd előadásával foglalkozik. Azokkal az aktuális találkozásokkal, amelyek verbális, (és az azt kísérő nem verbális) emberi lények közötti kommu-

nikációt jelentik. A szocilingvisztika megpróbálja megérteni és leírni a különböző beszéd-események kulturális mintáit egy beszédközösségen belül. (Sárkány, 1971)

Az emberek minden társadalomban kifejlesztették az önkifejezésnek azokat a formáit amelyek a túlélés szükségletén túl vannak, ily módon minden kultúrának megvannak a maga jellegzetes formái a kreatív kifejezőmódra. Ebben a kulturális értékeket közvetítő attitűdökben a művészet, mint a szimbolikus kommunikáció egyik fajtája jelenik meg a társadalomban. A művészi elemek mindig bizonyos érzéseket és jelentéseket tükröznek. Ebben az esetben a művészet kulturálisan meghatározott és az embernek ismernie kell a megfelelő kulturális jelentéseket. A művészetek segítik az emberi gondolkodást, egyben szükségleteket és érzelmeket hordoznak. A freudi pszichológia univerzális jelentéseket kapcsol a szimbólumokhoz. Ezáltal létrejön a művészetek integráló szerepe. A művészetek kommunikációbeli integrációjában a társadalom egysége és harmóniája érvényesül a kulturális eseményeken való részvételeken keresztül. (Zsigmond, 1983)

A konstruktív életvezetés szempontjából nélkülözhetetlen tényezők a társadalomban különösen fontosak. Ilyen a technológiai összetettség, az együttműködés, a specializáció, az elszántság, a másokért való önfeláldozás. Ezekre a kompetenciákra sebesen változó világunkban szükség van a talpon maradáshoz, így a kulturális változások felgyorsulása is minden korábbinál gyorsabbá vált. Egyetlen kultúra sem statikus és statikus: ha a kultúrák fenn akarnak maradni, szüntelenül változniuk kell a fizikai és társadalmi környezet kihívásainak megfelelően. A kultúra változása az innovációban és a diffúzióban ragadható meg. Az innováció egy olyan kulturális képlet, amelyet a társadalom tagjai fokozatosan elfogadnak és elsajátítanak. A diffúzió akkor történik meg, ha az átvett elem valamilyen szempontból hasznosnak bizonyul. Ez legtöbbször a szociokulturális rendszerek átrendeződésében figyelhető meg. Korunk fejlődése változások sokaságát foglalja magában. A modernizálódás elmélete egy ideális képet vetít elénk, amelyben a társadalmi tradíciók felől a modernség felé haladunk.

3.2. A társas érintkezés evolúciója

Az emberen kívül egyetlen lény sem képes arra, hogy gondolatait szóbeli vagy írott jelek formájában ábrázolja. A tanulás folyamán útvesztők sokaságával találkozik az ember, az ezekben való eligazodást egy belső térkép határozza meg, ami viselkedésünket is irányítja. A gyakorlási transzfer lehetővé teszi számunkra, hogy a múltban szerzett tapasztalatainkat újszerű helyzetekben is hasznosítani tudjuk. A szó a filozófia szerszáma korai használatával Piaget foglalkozott mélyrehatóbban. Arisztotelész a szavakat a dolgok lényegi részének tekinti. Az észlelés a gondolkodás ősfarmája, a fogalomalkotás maga a megismerés folyamata. A nyelv segítségével szembesítik egymással fogalmaikat az emberek, legkifinomultabb formáját a tanításban látjuk. A beszélt és írott nyelv lehetővé teszi, hogy sorba és egymás mellé állítsuk foglmainkat. Az írott fejlődésével együtt a gondolkodás fokozatosan elvonttá válik. Hosszú időbe telt, amíg a mítoszoktól és a mágiától eljutottunk a természet megértéséhez. A nyelv, amely a logikát és a számbeli viszonyok egyértelmű kifejezését lehetővé teszi, kitágítja látókörünket, a világról nem csak úgy adunk számot, ahogy azt látjuk. (Griffin, 2003)

Az írás története jól ismert. A sziklabarlangrajzok, az elefántsontok, a fémek, a papirusz vagy a vékony bőrök kiváló felületet jelentettek az egyiptomiaknak gondolataik továbbításához, így készültek a holt-tengeri tekercsek. A korai kínai ideogrammak figyelemre méltóan hasonlítanak némelyik egyiptomi hieroglifára. Az első teljes nyelvet alakították ki ékírás formájában, később a mezopotámiai agyagtáblák lenyomatai őrzik a képírás nyomait. Mindezek időszámítás előtt a harmadik-negyedik évezredig nyúlnak vissza.

A gondolkodás a látásból bontakozott ki, egyre elvontabb fogalmak jelképei jöttek létre, az emberiség szembetalálta magát a többértelműség problémájával. Ezzel együtt a képi szimbólumok a beszélt hangokhoz kezdtek kapcsolódni, az eredeti képi jelentés fokozatosan feledésbe merült és a jelentéseket a kevésbé kulturált szem is be tudja fogadni. Az eleven képi szimbólumoknak rendkívüli emlékeztető hatásuk van, ezen alapulnak letűnt korok kutatásai, a tárgyak rekonstrukciói.

A beszéd, mint számos más emberi tevékenység mindig célirányos. A beszédet a gondolatok kifejezésére, kommunikációra használják. Kiterjesztett értelemben a gondolat lehet érzés, szándék és sok minden más. Szűkebb értelmezésben a megnyilatkozásnak az igaz vagy hamis voltára fókuszálunk. Beszélni a nyelvet egy tevékenység vagy életforma része. Ahhoz, hogy az ismeret zökkenő nélkül jusson el a beszélőtől a hallgatóig utóbbinak sok

mindent meg kell értenie és el kell fogadnia. A beszélő szavahihetősége, megbízhatósága gesztusaival, mimikáival implikálja, hogy hallgatói hitelesnek tartják-e.

Érdemes tisztázni azokat a nézőpontokat, amelyek episztemiológiai (ismeretelmélet) és szemiotikai (jeltan) kontextusba helyezik azt a szempontrendszert, amely az emberiség verbális és vizuális kifejezőmódjának megközelítéséhez szempontrendszerként szolgál.

Ezek közé tartozik

- a nyilvánosság történet és a technológiatörténet,
- a hatásparadigma és a használatparadigma,
- az individualizált oktatás és a közösségi oktatás,
- az egyén akar és a kollektív akarat,
- a hasonélvezők és kárvallottak,
- a nemzeti kultúra és a globális kultúra összefüggésrendszere.

A kommunikáció öt forradalma az alábbiakban írható le:

- a) A beszéd kialakulása.
- b) Az írásbeliség elterjedése.
- c) A könyvnyomtatás kezdete.
- d) A távközlés időszaka.
- e) Az elektronikai információ kora.

A különböző egymást követő történelmi korokban a média gyökeresen megváltoztatja az emberek gondolkodását, cselekedeteit. Marshall Mc Luhan négy periódusban korszakolta a kommunikációs korok átmenetiségét. Ezek a következők:

- a törzsek kora,
- az írástudók kora,
- a nyomtatás kora és,
- az elektronika kora voltak.

A kanadai professzor szerint a fonetikus ábécé (Kr.e. 2000-1500) a nyomdagép időszakához (1450) és a távíró feltalálásához (1850) kötődnek legjobban az emberek életét megváltoztató találmányok. Mc Luhan azt a jelenséget, amikor a technikai találmányok kulturális változást vonnak maguk után, technológiai determinizmusnak nevezi. Ez a meghatározás elsősorban a kommunikáció módjainak különféle változataival alakítják az emberi létet. A médiatechnológiai újítások valamennyi formája az emberi képesség kiszélesítésének írá-

nyában hat. Ugyanakkor miközben alakítjuk eszközeinket, azokat is formálnak bennünket. Életmódunkat meghatározza miként dolgozzuk fel a különböző információkat, így változik az emberek saját magukról és a világról alkotott gondolkodása. Maga a médium többet változtat az emberen, mint az általa közvetített üzenet együttléve.

A technológiai determinizmusról szóló elmélet a kommunikációs találmányok alapján ugyancsak négy korszakra osztja a média történelmi elemzését.

A törzsek korában a fül volt az uralkodó érzékszerv, mai fogalommal élve a törzsek tagjainak érintkezése akusztikailag volt determinált. A szóbeli kultúrában a csoporthoz való alkalmazkodásban határozódott meg az ingerek befogadása.

Az írásbeliség korát a vizuális nézőpont determinálta. Hirtelen a látás került az érzékelés hierarchiájának csúcsára. (Aki tudott olvasni az a fülét szemre cserélte.) Az írás lehetővé tette, hogy az emberek elhagyják a törzseket anélkül, hogy az információáramlásból kimaradnának. Az írott szöveg értelmezése logikus gondolkodást feltételez, nem véletlen hogy e korszakban a tudományok soha nem látott lendületet vettek.

A nyomtatás kora az ipari forradalom prototípusának fogható fel. A sajtóprés a szavakat Igévé változtatta és az írni-olvasni tudók a propaganda szolgálatába állhattak. Ez a technikai újítás a társadalom szegmentációját okozta. A hordozható könyvek az emberek egymástól való elkülönülését jelentik. Ebben a formában a könyv az individualizmust dicsőíti.

Az elektronika korában körvonalazódik a globális falu létrejötte. Sokan gondolták, hogy ez a korszak leszámol a printmédiával, ám jóslatuk nem igazolódott. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az elektronikus média újra törzsekbe szervezte az emberiséget, visszaindultunk a jövőbe. Nem léteznek többé zárt emberi közösségek, a világon bárhol, bárki kapcsolatot teremthet. A forró média egyetlen érzékszerve a langyos média, több érzékszervre hat. Egy új korszak küszöbéhez érkeztünk, amely az oktatást sem hagyja érintetlenül. Ugyanakkor felvetődik a szüntelenül visszatérő kérdés, a technikai környezet áldás vagy átok az emberiség jövője szempontjából.

A kommunikáció evolúciója az oktatásban ma is egyszerre foglalja magában a félezer éves oktatási segédeszközöket csakúgy, mint a XXI. század digitális vívmányait.

Ebben a megközelítésben öt korszakot érdemes elkülöníteni. Ezek a következők:

- tábla, kréta, írka, kalamáris
- képek, rajzok, fényképek
- diavetítő, írásvetítő, laboratóriumok
- iskolaújság, iskolarádió, iskolatévé
- digitális információhordozók.

Fentieket végiggondolva megállapítható: önmagában a technika nem korszerűsíti a tanítást/ tanulást. Fontos erre utalni, hiszen a technika burjánzása sokszor már a gondolkodás akadályává válik és a mechanikus cselekvés kerül előtérbe.

Az iskolapedagógia és a médiapedagógia szempontjából az alábbi kérdésköröket tartom fontos csomópontnak:

- A pedagógus személyisége és a technizáció.
- A technika és a gondolkodás kapcsolata.
- A tanulás élményszerűsége.
- A szabad választás médiaökológiája.
- A multimedializmus anakronizmusa.

A pedagógus az oktatási segédeszközökkel szemben nem lehet sem elutasító, sem vakon követő. Célszerű médiumnak tekinteni ezeket, amelyek a nevelő mediátori munkáját segíti. A társadalmi kohézió szövete a tanulók eltérő szociodemográfiai helyzete miatt nem egységes. Létezik egy technofób attitűd, amely a plurális kommunikáció csapdáját jelenti a nyitott társadalomban. Az oktatási segédeszközökkel mértéktartóan kell bánni, használatuk csak mindaddig indokolt, amíg az önálló felismerést, az összefüggések megtapasztalását és a gondolkodást fejlesztik. A ma gyermekének minden médium rendelkezésére áll, ezek azonban szellemi környezetszennyező ágensként is jelen lehetnek. Értékközvetítő és értelem fejlesztő, valamint műveltségnevelő szerepük hangsúlyos. A médiahasználat szabályozáspolitikájában algoritmus írja le a felelősségi szinteket, ezek egymásra épülő fázisai az alábbiak.

- Az egyén,
- Család/iskola,
- Médiaipar önszabályozása,
- Állami törvények,
- Nemzetközi ajánlások.

A közös tudás ismerettartományai a digitalizáció korában a következő fogalomkörökben detektálhatók:

- internetes lexikonok, szótárak használata,
- kereső programok tartalmak letöltése,
- oktatási segédanyagok használata,
- műveltségnevelő virtuális barangolások,
- online információk tanulmányozása.

3.3. A média és a pedagógia konceptualizálása a hipermédia korában

A fiataloknak ma már alapvető életterük a csillogó-villogó üzletközpont. Érvelésük egyszerű, „azért jövünk ide, mert jó”. Trendi dolog találkozni itt valakivel. Napjaik (nem túlzás), ifjúkoruk meghatározó óráit töltik itt. Az a vélekedés amely a bevásárlóközpontba járókat elítéli, leginkább azok sajátja, akik kétféle kultúrát különböztetnek meg. A magas kultúrán a kifinomult, az alacsonyon pedig a népszerű (populáris) kultúrát értik. A pláza is betöltheti az agóra, az egykori művelődési ház, a társasági tér szerepét. (Árvey, 2009)

A tizen- és huszoneves korosztály számára egyre gyakoribb és népszerűbb közösségi tér nagyvárosokban az internetkávézó, kisebb településeken a teleház. Az itteni internet hozzáférhetőséggel egy virtuális közegbe kapcsolódnak a látogatók és kedvükre teremtenek kapcsolatot. Mindezt annak ellenére is megteszik, ha sokszor saját lakásukban is van internet elérhetőség. A plázavilágban való demonstratív jelenlétet fontosnak tartják. Kérdés azonban, ahelyett hogy személyes és társas kapcsolataikat bővítenék, mennyire képes pótolni ezt a világháló nyújtotta lehetőség.

Az internet használat szempontjából Európában a középmezőnyhöz tartozunk. 2006-ban hazánkban a fiatalok 42 százaléka egy héten legalább egyszer használta az internetet. Kiemelt jelentőséget tulajdonítok ennek a fiatalok szocializációjában és a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásában. Több eddigi vizsgálatom is megerősítette ugyanis a média döntő befolyását életünkre. A deklarált preferenciák érvényre jutásában – egy kutatásom szerint – a 6-14 év közötti korosztályban 58%-os hatása van, megelőzve ezzel az iskola és a család szerepét. Az internet egyre meghatározóbb szerepe a társadalmi érintkezés alakulásában is visszatükröződik. A televízió után, az internet a második leggyakrabban használt médium. Az internetnek pedagógiai relevanciája van és koherens módon kapcsolódik a neveléstudományhoz. (Nagy, 2006)

Az információ latin eredetű kifejezés, képzést, oktatást, a köznyelvben tudásnyeréséget jelent. Az informatika nem foglalkozik az üzenetek „minőségével”. A tömegesen termelt és közvetített információ birtoklása elvesztette exkluzivitását, az előző korokkal szemben nem kíváltság. A tömegmédia információ áradata ugyanakkor személytelenné is vált.

Az információs forradalom a múlt század közepén kezdődött. A komputerok tárhódításával új kommunikációs technika született. Az internet ennek a korszaknak emblematis megjelensís formája, amely új távlatokat nyitott az írásbeliség és a képiség adekvát értelmezében. Az interperszonális kapcsolatok a globalitás ellenére lokális közösséggé

formálódnak. Az internet szemiotikai megközelítésében a szövegek, képek hordozta jelentés-tulajdonításban eltérők. Az intertextualitás lehet horizontális és vertikális. Előbbinél a konvencionális primer szövegek egymáshoz rendeléséről beszélünk, utóbbinál már több szekunder szöveg között áll fenn kapcsolat.

Az írásbeli kultúra fejlődése az emberi civilizáció terméke. Az írott szöveg a kulturális emlékezetet erősíti. Az írásos transzfer függ az írásképtől, a szövegkoherenciától, az olvasó attitűdjétől és még sok más tényezőtől. Az elektronikus médiumok, így az internet esetében is ma az írás és olvasás harmadik forradalmáról beszélünk. A képiség (vizualitás) mindig is ez emberiség érdeklődésének homlokerében állt. Szoros kapcsolatban van a gondolkodással, ami a pedagógiai kompetenciák fontos eleme. (Nem véletlenül használják az intelligenciavizsgálatoknál a Binet-Borbertag tesztet.) A képi reprezentáció szerepében a digitalizáció hozott érdemi áttörést. Bár megelőzték az internethasználatot a videomagnók, ezek analóg rendszere korlátozta a kódolás-dekódolás folyamatát. A képoltatás a gondolkodási képesség fejlesztésére alkalmas. Az ikonográfia a „beszédes” képek üzeneteivel foglalkozik. Kimondja a kimondhatatlant, elkülöníti a látszatot a valóságtól, nem utolsósorban „leleplez”. Így fejleszt a reflektív gondolkodást, a logika és a kronológia egymásra épülését, a „story telling” történetmondást, a tartalomelemzést.

A Gutenberg-galaxis végképp szakított a szóbeli hagyományozással, ami a rituális koherenciáról a textuális koherenciára való átmenetet jelentette. Az emlékezet, az értelem externalizációja áttörést jelentett a társadalmi kommunikációban. A Gutenberg-galaxis felváltotta egy új kulturális paradigma, amely képekben, szimbólumokban, ikonikus kódokban gondolkodik. A kulturális elit nem csak az írásbeli kultúra háttérbe szorulásának erodálódásának adott hangot, hanem félelmei között megfogalmazta egy olyan szubkultúra megjelenését, amely az új nemzedék szocializációját fenyegeti. Ebben a kontextusban az írott kultúra fenomenológiai értelemben túlmutat önmagán, egy sajátos értékvilág társadalmi és személyközi viszonyrendszer érintkezési és kommunikációs kultúra szimbolikus reprezentációjává válik. Az interneten egyszerre lett úrrá a kép és az írás magasabb absztrakciós szintet jelentő szimbiózisa. Kérdés: ez az új írásbeliség miként válhat az információs társadalom korában is érvényesnek tekinthető klasszikus értéknek, normának, életstratégiák átörökítőjének. A pedagógia számára nagy kihívást jelent annak a sajátos szűrőmechanizmusnak a kialakítása, amely megóv az értéktelen tartalmak ártalmaitól, ugyanakkor megtanít az információs univerzumban való szabad tájékozódás származó örömére. A pedagógia egyelőre még nem igazán érzi ezen a téren betöltendő szerepének súlyát. (Schüttler, 1997)

A tudományelméleti vitákban, azt helyezik előtérbe, amelynek lényege: a jelentés univerzalizmusa, vagy relativizmusa, tehát a kontextualitása. A tudás terjedéséről Strathern (2004) fejti ki véleményét, – szerinte minél beljebb megyünk a kontextusok érdekében, annál nyilvánvalóbb, hogy nincs mód és ok eredeti állapotról beszélni. Az ismeretek olyan intézmények hálójában léteznek, amelyek igen aktívan befolyásolják azok kánonokban elfoglalt helyét, kultuszokhoz való viszonyát, társadalmakban betöltött szerepét. A medializált mindennapi élet nem jelent mást, mint a kollektív és vagy individuális rítusoknak, normáknak való elégtételt, a bizonyosságot abban, hogy mások is azt teszik, amit mi magunk is fontosnak tartunk. Az idő szegmentálása együtt jár a tér feletti kontroll kialakításával, állapította meg Gellner (1997). Az értelem és a közösségteremtő kontextus normateremtő érvényességének a jelentése igencsak megváltozott. Elég csak utalni a virtuális kontextusokra. A digitális, kulturális hálózat gyakorlatilag alkalmatlan a tradicionális kontextusok figyelembevételére. (György, 2005) Terestyéni (2005) internet-használati tipológiáról ír. Négy funkcionális válfajt különít el: az élmény, a tudás, a közügy és az e-commerce hangsúlyú profilokat. Tóthné Környei Márta az internetnek mint az információkeresési rendszerek korszerű változatairól értekezik. A tanulás határtalanságáról ír és mint ennek egyik eszközéről a telekommunikációs rendszer nyújtotta lehetőségekről, köztük az e-learning távoktatásról.

Az írott szöveg nem más, mint a szilárd alakot nyert szöveg – állítja Nyíri Kristóf. Az elektronikus média térhódításáig az írás volt az egyetlen eszköze az információ, a tudás, ezzel együtt az egész kultúra terjesztésének. Az elektronikus médiumok átvették a nyomtatás vezető szerepét, mindezt Nyíri az írásbeliség válságának titulálja. A kutató megállapítja: a feed back eleve felbomlasztja a lineáris logikát, a filozófia hozzálát a tudás évezredes metaforájának felszámolásához. Az elektronikus médiában, élén az internettel, a gondolkodás átalakul. (Kis Á., 1997) Nyíri szerint a kép a szöveg részévé válik, ezt Gottfried Boehm nyomán ikonikus forradalomnak nevezzük. Az internetes médium szervesen illeszkedik az egyén érzékszerveihez, a különböző kommunikációs formák egyszerre hatnak. Ezért a kutatók a hipermédia korszakáról beszélnek. (Heim, 1998)

A hagyományos írott szövegekkel ellentétben az internetes szövegekre, a szabályozottság, a normativitás és a szerkesztettség magasabb szintje kevésbé jellemző. Nem egyértelmű, hogy a „poszt-literális környezetben” a kommunikáció írott vagy beszélt formái közé tartozik. (Bódi, 1998) A felhasználók elszemélytelenednek. (Balázs, 2003) Az internetes interakciókban Bódi Zoltán kutatásokat végzett az online emotikonok használatára vonatkozóan. Megállapította, szinte végtelen az egyéni variálhatóság lehetősége, a metanyelv teljesen

átalakul, olykor a laikus számára lehetetlen rövidítések kerülnek fel a hálóra, más jelek és szimbólumok mellett.

Az beszélt nyelv írott megjelenési formájával, látványával is üzenetet hordoz. (Miklós, 1996) Az internetes írásbeliséget leginkább egyidejűsége és azonnali interaktivitása közelíti a beszélt nyelviséghez. Az internet elektronikus, globális és interaktív médium, bármennyire is közelíti a beszélt nyelvhez, az írásbeliség technikai környezetének korlátai között mozog. (Ferris, 1997, Crystal, 2001) Az internetes szövegek egyre inkább vázlat szerűek, szerkezetükben és kivitelezésükben távolodnak a hagyományos írásbeliségtől, az olvasók nem lineárisan haladnak az olvasással, hanem szavakat, szerkezeteket emelnek ki, ami minőségi különbséget jelent a spontán beszélt nyelvhez képest. (Nielsen, 1997) Nyíri Kristóf arra a megállapításra jutott, hogy az emberek elsősorban képekben gondolkoznak és csak azután szavakban. Az internet az emberi megismerést szolgálja, hálózatba kapcsolása pedig átalakítja a médiahasználati szokásokat, a médiahasználati kultúrát. (Castels, 1996) Az internet korszaka, olyan infokommunikációs eszköz megjelenítését jelenti, amely fragmentálja a közönséget. Az egy forrás-befogadó modellről, áttér a sok csatornás kommunikációs struktúrára. (Terestyéni, 2006) A számítógép világméretű hálózatba kapcsolva, olyan új kommunikációs médium, amely a társadalmi lét minden területére hatással van. Mindez csak a vezető szerep óvatos prognosztizációjára utal, nem jelenti a többi sajtóág automatikus eltűnését. (Castels, 1998) Egyfajta koncentrációs folyamatnak lehetünk tanúi, a vélemény és értektagoltság markánsabb megjelenésének. (Szakadát, 2001) Az új technikák a hagyományos verbális, vizuális kódjai, a multimédiában egyesítik a digitális hipertext nyújtotta előnyöket. (Heller-Rényi, 2000, Füzfa, 2004) Az internet nyújtotta információ szabadság virtuális közösségeket hoz létre. Megszűnt a médianak az a kultivációs szerepe, amely a társadalom és a közönség egészét egységesnek tekintette. (Angelusz, 1999) A digital-divide létét vallók a globális hálózattal összefüggő társadalmi átalakulást nem univerzális haladásként látják. Vannak a nyertesek és a vesztesek, a vele élni képesek és a belőle kiszorultak. (György, 2001) Miután a literációs és idegennyelvi készségek és ismeretek legfőbb forrása az iskola, a kedvezőtlen helyzet kialakulásának a sokakat korlátozó információs, kommunikációs kompetencia hiányának az alapvető okát alighanem az oktatás gyengülő színvonalában kell keresnünk. (Sáska, 1999) A hálózati olvasással a kognitív-episztemiológiai aspektusok ismételen a középkori kolostorok környezetéhez válnak hasonlónak. Ahogyan a könyvek és a nyomtatott szó, megszűnnek a tudás kizárólagos letéteményesei lenni, a tudás organizációja és struktúrája ugyancsak megváltozik. (Demeter, 1998) Kiszorítja-e, önmagába olvasztja-e a digitális média a hagyományos médiumokat,

vagy csak osztozik velük? Milyen hatást gyakorolnak az információ és a tudás formájára? Az interneten való írásos megjelenés nem nélkülözheti az anyanyelvünkre gyakorolt jó és rossz hatásokat. Utóbbit teszik szavá a világháló bírálói, miszerint rombolja a helyesírást, elhanyagolttá teszi a stílust, megnyitja az utat a szlengek előtt, pusztítja a szókincset. Az elektronikus kultúrában ellenőrizhetetlenné és kiszámíthatatlanná vált, mikor, milyen információkhoz jutunk. Melyek azok a médiaszövegek, amelyek előremutatóak? A hazai médiakutatók szerint két megoldás kínálkozik. Az első a tiltások és az adminisztratív korlátozások, a második a médiaoktatás és a médiatudatosság fejlesztés lehetősége az óvodától a felnőttoktatásig. (Maksa, 2005)

Balázs Géza nyelvész az itt megjelenő médiaüzeneteket nem műfajnak, hanem kommunikációs módnak tartja, a maguk képi és írásos megjelenésével. (Temesi, 2006) Az írásbeliséget erősítő elektronikus médium nem hamis illúzió. A vizuális észlelés és a látott információk feldolgozása egy olyan látványrendszerhez kötődik, amely a hagyományostól eltérő formában alkalmas a fogalmi gondolkodás közvetítésére. Az elektronikus vizuális kultúra, amely deklaráltan a betű kultúrájának helyébe kíván lépni, olykor kevesebb gondolkodást követel. (Futász, 2005) Kevesen gondolták, hogy a múlt század végére eljön az elektronikus könyvek ideje, a CD-ROM-on tárolt szövegek felhasználhatósága, a DVD-k kora. Ugyanakkor a közízlést sértő felületek óvatosságra intenek. Ennek pedagógiai relevanciája van, főleg a kialakulatlan személyiségű, magukra hagyott „szellemi árvák” esetében van, akik szelektálatlanul használják az internet közvetítette információkat. Elmarad az értelmes megnyilvánulás, keveredik a virtualitás a valósággal. Hiányzik az érték és normakövetés. Társadalmi konszenzusra lenne szükség, hogy az információk ne ellenőrizetlenül kerüljenek fel a hálóra. (Tószegi Zs., 2006) A gyerekek legtöbbször nem ismeretszerzésre, tájékozódásra használják az oldalakat. Előnyben részesítik az internet más funkcióit. A folyamat azonban még csak az elején tart, hiszen bármennyire is gondoljuk, hogy ismerjük a számítógépet, ezzel együtt az internet minden írásos, képi és akusztikus megjelenési módját, csak töredékét használjuk ki a lehetőségeknek.

4. Saját kutatások

4.1. Helyzetelemzés

A neveléstudomány és a médiatudomány, mint az a korábban írtakból is kitűnik, szoros kapcsolatban áll egymással. A neveléstudomány a XXI. század elején feltételezi, hogy a pedagógusok ismerik, és értelmezni tudják a médiaüzeneteket, ami fordítva is igaz, a médiatartalom készítői tudják és ismerik, mit várnak közönségüktől. Ilyen értelemben a nevelés- és médiatudománynak általános relevanciájáról beszélhetünk. A neveléstudomány művelői értői kellene, hogy legyenek a tömegkommunikációs eszközök közvetítette tartalomnak és fordítva is, a média készítőinek ismerniük kell a legfontosabb pedagógiai alapvetéseket. E nélkül a kölcsönösség nélkül, mint az a hazai és nemzetközi szakirodalomból is kitűnik, nem lehet érték, norma és attitűd koherenciáról beszélni. Természetes, hogy a neveléstudomány művelése történelmi időkre nyúlik vissza, elég csak utalni a történelmi egyházak iskolarendszerére. Ugyanakkor a médiatudomány viszonylag új diszciplína a társadalomtudományi palettán. Nem véletlen, hogy az utóbbi két évtizedben, főleg a rendszerváltás óta, hazánkban is a médiatudomány irányába fordult a kutatók figyelme. A társadalmi értékek érvényesítése csak össztársadalmi hatások mentén értelmezhetők. A tömegkommunikáció olyan hatás a társadalomra, ami a nemcsak a jelenben, hanem a jövőben is meghatározza a társadalmi folyamatokat. Törvényszerűségek felismerésére van szükség, amelyeket az ember, mint individuális és társas lény, követni képes. Különösen az audiovizuális „iparág”, ami igényli a visszacsatolást, hiszen csak így mérhető a médiatudomány és a neveléstudomány eredményessége, és így állítható fel kölcsönös premissza rendszer a két tudomány filozófiája között. Ugyanakkor a globalizálódó világban figyelemmel kell lenni a különböző szubkultúrákra, és ezek érzékelhető fogadtatására. A társadalom, a médiavilágban érvényt kell szerezzen magának, a médiaszabályozó rendszernek releváns társadalmi hatást kell kiváltania. Ebben a tekintetben különösen fontosak azok a médiaanalízisek összefüggés és hatásvizsgálatok, amelyek nélkül nem kapcsolódnak a tudományágak a hétköznapi oktatásban. Az interdiszciplináris kutatások egyfajta új trendet vetítenek elénk, amelynek középpontjában az információs és tudásalapú társadalom kérdéseinek megválaszolása áll. A kommunikáció kutatás hazai és nemzetközi eredményei jól hasznosíthatók a neveléstudományban. Elég csak utalni a kapcsolatteremtés elősegítésére, a közösségek alakítására, amelyben nem csak a pedagógia és a tömegkommunikáció művelői vesznek részt, hanem szociológusok, politológusok, esztéták, pszichológusok és nyelv-

vészek. Amíg az elmúlt csaknem fél évszázadban Közép-Kelet-Európában az egypólusú hatalmi rendszer determinálta és tette egyirányú folyamatá a társadalmi kommunikációt, addig a tengerentúlon és Nyugat-Európában is, a társadalmi információ áramlás és annak értelmezése magas szintre jutott. Amíg a társadalomtudományban a kommunikáció fő színtere a fejlett világban a demokrácián és a jogállamiságon alapult, addig az identitástudat hazánkban egy monolitikus rendszer viszonyai között kellett, hogy fejlődjön. A hazai társadalmi, gazdasági, politikai rendszerváltás egyszersmind maga után vonta a kultúraváltás kényszerét. Új értékek, normák, attitűdök rajzolódtak ki egy „új világ” közepette, amelyben a társadalmi kommunikáció is új alapokra helyeződött. Megnőtt a tömegtájékoztatás szerepe, a kommunikációs színterek, a társadalmi kultúra egésze átláthatóvá vált.

Az új médiában, a decentralizáció sokirányú válfaja, paradigmaváltást hozott az egyén és a társadalom, tudáshoz való viszonyában. Ez az új médiatér emergens közösségek kialakulásához vezetett. Elmosódott a határ a személyes és a nyilvános információ között, a társadalom tagjai saját énjük által vezérelve ítélik meg az információ kezelését. Különösen nagy áttörést jelentett az interaktív, digitális média megjelenése, amely egyfelől a bőség, másfelől az információ hiánnyal szembesül. Ez utóbbit nevezik információs vagy digitális szakadéknak. Felerősödtek a szűrési technikák az információ feldolgozásában. Az egyén kognitív képességeivel és társadalmi igényeivel összefüggésben, megjelentek a permanens innovatív fejlesztések. A digitális kultúra már nem csak az alap, hanem az alkalmazotti kutatásokat is segíti. Az adatbázis folyamatos fejlesztése, az informatika, releváns tudományág-nak számít a neveléstudományban is.

A nyilvánosság és a média „egymásra találása” új korszakot nyitott a közgondolkodásban. Az elmúlt szűk két évtizedben, a média minden ágában olyan változásoknak lehettünk tanúi, amelyek nem hagyhatták érintetlenül kultúránk és közéletünk főbb áramlatait. Ez egyfelől kedvez a médiafogyasztóknak, másfelől aggodalmakra ad okot. A tömegkultúra és a szórakozás közé egyenlőséggel került, ami még nagyobb baj, hogy elszaporodtak a gyermek és fiatalkorúak által preferált műsoridőkből, az erőszakot ábrázoló fiktív történetek. A globalizálódás velejárója a médiában, hogy „kikezdi” a nemzeti jelleget, és mindinkább az adott társadalom „játékszerévé” igyekszik tenni még a közszolgálati médiát is. A televíziózás térnyerése a szabadidő meghatározója, dominanciája más tevékenységek felett elvitathatatlan. Főleg az ezredfordulótól szenvedett lényeges presztízsvesztést a hazai média-rendszer. Az információk megbízhatósága, hitelessége számos esetben nem felelnek meg a szakmai protokollnak. Nem jelennek meg kellő súllyal a demokratikus értékek, zavaros tévhitekkel és olykor hazugságokkal terhelt a média egész intézményrendszere. A szabad

hozzáférést megengedő internet olyan konfigurációkat használ, amelyek az embereket egyszerre közelíti és távolítja egymástól. A tudás, mint olyan, háttérbe szorul, relativizálódik. Az infokommunikációs ellátottság dinamikus bővülése ellenére, még hosszú ideig nem számíthatunk a mostaninál szélesebb szaturált szegmensre, a világhálót használó populációban.

Az emberi gondolkodás nem azonos és nem egyszerűsíthető le az egyéni tudatra, hanem a közösségi lét fogalmában írható le. Ez utóbbit a kommunikáció határozza meg. A társadalom transzmissziója, tranzakció által közvetített közlés, a befogadóra sok irányból hat. A kommunikáció a közösségi összetartozásra utal, és vállalja akár a megosztott, akár a közös értékeket. Természetesen ennek atomi része az egyéniség, amely folytonos függelmi viszonyban, vagy legalábbis összeköttetésben áll a szűkebb, vagy tágabb, valódi, vagy virtuális közösséggel. A szocializációs folyamatot a média erőteljesen meghatározza, a velünk született, vagy kisgyermekkorban szerzett diszpozíció mellett is. Az ember hajlamos a virtuális környezetben jobban érezni magát, mint a való világban. Ez az állítás azonban már gyermekkorban kirajzolódik. A társas interakciók, az inger gazdag cselekvést feltételező, szokatlan helyzetekhez alkalmazkodni tudó egyén is kevésbé figyel a strukturált tanulmányi környezetre. Az emberek közötti kommunikáció permanenciáját és természetét a média folytonossága meghatározott módon biztosítja.

Ha az emberek elsajátítják gondolkodásuk szerkezetét, hajlamosak immúnissá válni azokra az üzenetekre, amelyek főlegesen módon veszik igénybe feldolgozó kapacitásukat, és fogékonyabbá válnak az őket érintő üzenetekre. A memetika élettani és matematikai diszciplínákon nyugvó analógiák alapján írja le a gondolatok elemzésének mechanizmusát. Ezek közül a biológia, mint ökológia, a pszichológia, mint gondolkodás, a gazdaság, mint ökönomia jelent logikai izomorfíát. Mindhárom kategória replikátor, a lények és a produkciók vannak jelen. Az életműködések az emberi agyban fellelhető kognitív sémák. Lényeges, hogy az emberek saját gondolkodásukkal legyenek először is tisztában, hiszen csak így képesek az információ áradatot feldolgozni, illetve attitűdjeiket kialakítani.

A nyilvánosság helyzete napjainkban „kétélű fegyver”. A közszolgálati tájékoztatás és a szórakoztató médiaipar gyakran mosódik egybe. A médiaüzenetek kvalitatív és kvantitatív tartalmi vizsgálata a vizuális kánon változásának trendjeiben körvonalazódik. Benne a köznyelv, a közgondolkodás, a köztudat, a közbeszéd és a közvélemény. Tömeg- és elit-médiáról hajlamosak beszélni a kutatók, amelyek egyaránt nehezen értelmezhető fogalmak. Mediatizált tudatú társadalmunkban nagyon nehéz ugyanis szétválasztani azokat a médiatartalmakat, amelyek kivétel nélkül mindenkihez szólnak, és azokat, amelyeket csak

egy bizonyos körnek szánunk. A kettő egymást mégsem kizáró fogalom. Ezért köztük éles különbséget tenni nem szerencsés. Mindkettő hordozza ugyanis a kognitív és emocionális üzeneteket, keverednek a privát érzelmek, és egy ismétléses önfejlődésnek lehetünk tanúi ebben a médiafogyasztási trendben.

A média, mint eszköz, a „teljes” közönséget veszi célba, ugyanakkor nem számol a médiafogyasztók differenciált voltaival. A pedagógiai ismeretek elsajátítása nagy segítségére lehet azoknak a telekommunikátoroknak, akik mint szakemberek, az infokommunikációs kultúra terjesztéséért felelősek. A neveléstudomány széleskörű portfólióját kínálja a médiában alkotóknak, és szerencsés lenne, ha a médiatudomány pedagógiaiailag releváns ismeretei is „vizonzásra” találnának a hazai iskolarendszerben.

A média központi szerepet tölt be a társadalmi, gazdasági és politikai életben. Anélkül, hogy mindezt nem vennénk figyelembe, egy frusztrációs hatásnak tennénk ki az egyéneket, közösségeket. A mai fiatalokat minden eddiginél jobban meg kell ismertetni a médiakultúra valamennyi, de legalábbis legfontosabb szegmenseivel, és el kell érni, hogy kompetenciát szerezzenek a médiaszemlélet aktív alakításában. Ki kell nevelni a jövő nemzedék médiaírást és médiaolvasást is ismerő egyéneit. A médiaoktatásra a következő időszakban nagyobb szükség lesz, mint eddig bármikor volt.

4.1.1. Hipotézis

- a) Van-e, és ha igen, milyen erősségű korreláció a kommunikációs és a pedagógiai oktatás eredményessége és hatékonysága között, valamint megbízhatóan kimutatható-e ezzel a tömegkommunikáció és neveléstudomány relevanciája?
- b) Bizonyítható-e a kommunikáció szakos hallgatók alapvető pedagógiai ismereteinek hiánya, illetve a tanítójelöltek tömegszemléletű, passzív és spontán megnyilvánulásai a médiaüzenetekkel kapcsolatban, ennél fogva azok helytelen értelmezése?
- c) Milyen mértékű különbség van az érték-és tudásközpontú iskolai oktatás és a fogyasztói társadalom piaciorientált médiavilága között a valóságkonstrukciók társadalmi beágyazottságában, különös tekintettel a hagyományos és a reformpedagógiára?

- d) Beilleszthető-e a pedagógusképzésbe a kommunikációs nevelés, illetve fordítva, a kommunikációs kultúrába integrálhatók-e olyan tantárgypedagógiai módszertani elemek, amelyek az érték, a norma és az attitűd alakításában szerepet kapnak?
- e) Milyen hozzáadott pedagógiai értéket közvetít az okszerű médiahasználat a tanításban, amely olyan innovatív folyamatok elindítója lehet, ami az oktatás minőségfejlesztésére lineáris módon hat, és ennek megnyilvánulása az egyén és a társadalom szintjén is megragadható?
- f) Van-e összefüggés a szükséglethierarchia kialakulásában a kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók körében, továbbá ha eltérés mutatkozik, mennyire állnak ezek közel vagy távol egymástól?
- g) A médiaszakemberek és pedagógusjelöltek milyen jelentőséget tulajdonítanak a tömegkommunikációs eszközök énkép formálásának és az önismeret alakításának, a manipulált és a reflektált értékvilágban az értéktérkép kialakításában?
- h) Bizonyítható-e a kommunikációs színterek és a pedagógia koherenciája a társadalom tagjainak hatékony interakciójában és ebben a különböző megnyilvánulási formák milyen rangsora állapítható meg, figyelembe véve a társadalmi elvárásokat?

4.2. A vizsgálat körülményei

4.2.1. A felmérés helye

A debreceni Kölcsy Ferenc Református Tanítóképző Főiskola egyike annak az országosan működő tizenhat tanítóképző, illetve tizennyolc kommunikáció-és médiatudományt oktató felsőoktatási intézménynek, amely az utóbbi években akár a tanító, akár a kommunikációs képzés hazai rangsorában folyamatosan a középmezőnyben foglal helyet, a releváns mutatókat illetően. Fontosnak tartom ezt megemlíteni, hiszen a kutatás reprezentatív jellege miatt nem a rangsor elején, illetve végén található intézményben végeztem vizsgálataimat.

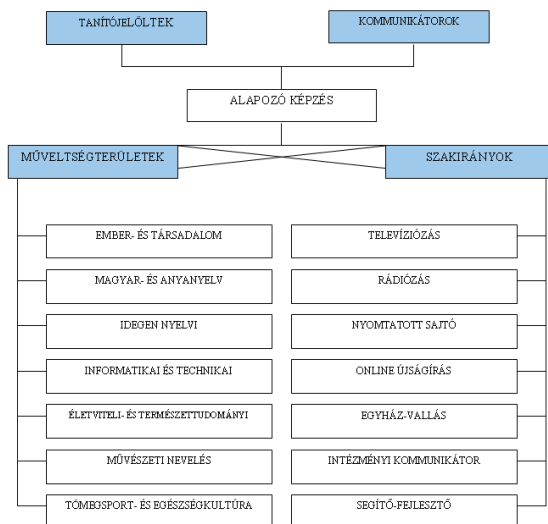
A város már a középkorban szerzetesi és plébániai iskolákat működtetett, a Tiszántúli Református Egyházkerület Kollégiuma pedig már 1538-tól szolgálja a tanítóképzés ügyét. A tizenhatodik századtól folyamatosan fejlődött a pedagógusképzés az intézmény jogelődjében. 1825-ben már önálló tanszéket állítottak fel a pedagógiai tantárgyak tanítására. 1855-ben külön tanári karral szervezett tanítóképzés indult. Az előbb egy, majd később kettő, végül hároméves képzés 1866-tól öt év alatt fejlődött erre a szintre. A tanítóképzés igényesebbé tétele miatt 1883-ban mondták ki a négy évfolyamos képzés bevezetését. Az 1951-es államosítás után az intézmény elkerült az egyháztól. 1993. január 5-én a Kölcsy Ferenc Tanítóképző Főiskolát a Magyar Köztársaság kormánya a Tiszántúli Református Egyházkerület tulajdonába adta vissza. A tulajdonosváltás új fejezetet nyitott a főiskola életében. A tanítóképzés dominanciájának megtartása mellett szakpárban több képzési forma iránt kötelezte el magát az intézmény. Ekkor indult a kommunikátor képzés is. A főiskolai tanács 2002-ben fogadta el az Intézményfejlesztési Tervet. Ez kimondja; továbbra is prioritást élvez a történelmi jelentőségű, évszázados múltra visszatekintő tanítóképzés, és előírja a pedagógus továbbképzés lehetőségeinek megteremtését. Ezzel számos innovatív folyamat kezdődött el. A kommunikációs szak iránti érdeklődés dinamikusan növekedett, ami egy szisztematikus, következetes fejlődés szükségyszerűségét irányozta elő.

A jogelőd intézmény szellemi pezsgését nem szükséges külön méltatni. A Kollégiumban tanuló, később író és költő géniuszok már a maguk korában szilárd alapokon nyugvó cselekvést és tudást hordoztak. Az értékközpontúság, a tanulás, a humanista felfogás vezetett az itt tanulók életének tartalmává. A tudás mindig is kiemelkedően fontos szerepet kapott az itt tanulók emberi létezésében. Az egyén, a közösség, az értelem, és az érzelem szféráinak viszonyatai szilárd elvekre épülő rendszert alkottak. A tudás az emberi élet teremtésé-

ben betöltött helyére, értékére vonatkozik. A megismerés nem csak a mai neveléstudomány egyik alapköve, a racionális gondolkodás már évszázadokkal ezelőtt jelen volt. Nem úgy, mint egy elkülönülten önmagáért létező rendszer, hanem mint az önismerettel való kapcsolat. Nyilvánvalóvá vált: a tudás akkor válik hasznossá, ha ebből nem csak az egyén, hanem mások is profitálnak. Az értelmes és emberinek mondható élet kiteljesedése a tanulás folyamatában rejlik, ebben elszakíthatatlan értékvilágot jelent az egyén, a család és az iskola rendszere. A ráció, a tapasztalás, a tanulás és a gondolkodás mára kiteljesedni látszik. Ezek az érték- és normaitételek nemcsak az igazság nevelőszerepét írják le, hanem vágyat ébresztenek a kritikai megnyilvánulásokban is. A körülményekhez mindig alkalmazkodni tudó állhatatos karakter egy olyan életvezetést mutat, amely nem az alkalmankénti túlélési stratégiát kínálja csupán, hanem az információhalmazban való eligazodást is. Korunkban az indulatok megfékezése, az életcélok kijelölése, az értelem megnyilvánulása zárt egységet alkot.

A Kölcsény Ferenc Református és Tanítóképző Főiskola a társadalom egészét szolgáló képzést folytat. A főiskola jelenleg a hazai tanítóképzés egyik meghatározó központja. Hallgatóinak száma átlagosan ezeröttszáz körül van. A tanítói szakra országosan évente felvett hallgatók hatoda az intézményben kezdi meg tanulmányait. Országosan a főiskola az ilyen profilú intézmények között a legnagyobbak közé tartozik. Időközben a kommunikáció szakos hallgatók képzése, oktatása, a nagyobb egyetemekhez, illetve tanárképző főiskolákhoz képest is az intézményben felértékelődött. Az általános tanítóképzés mellett a hallgatóknak lehetőségük van különböző műveltségi területek között választani. Az idegen nyelvi, az ember és társadalom, az ének-zene, a háztartás, életvitel és technika, valamint az informatika műveltségterületek mellett választható még a magyar, a matematika, a vizuális nevelés, a természetismeret, továbbá a testnevelés-és sport műveltségi terület. Mindez azt jelenti, hogy az általános tanítóképzés mellett az egyes műveltségi területeken tanulók, a nyolc félév alatt, a választott területüknek megfelelően elmélyültebb ismeretre tehetnek szert.

17. ábra Tanító-és kommunikáció szak felépítése a képzésben



Megjegyzés: a szerző saját ábrája

A kommunikáció- és médiatudomány szak 1993-ban indult. A képzés itt is négyéves volt, egészen a bolognai oktatási rendszer bevezetéséig. Az első és második évben a hallgatók társadalomtudományi, humán alapismereteket, kommunikációs és média alapismereteket sajátítanak el. A harmadik félév végén, a tanító szak műveltségi területéhez hasonló módon, szakirányok közül választhatnak. Ezek az elektronikus sajtó, ezen belül a rádiózás és a televíziózás, valamint az írott sajtó, ami a nyomtatott és online újságírást foglalja magába. A hallgatók azonban nem csupán újságírói felkészítést kapnak, hanem számos olyan kurzust hallgatnak, amelyek piacképes tudást adnak a versenyszférában is. A marketingismeretek, a protokoll, valamint a PR ismeretek oktatása is jelzi, hogy a végzettek nem csak a sajtó területén helyezkedhetnek el. (Itt jegyzem meg, hogy ötéves átlagban kb. a hallgatók egyharmada helyezkedik el a médiában.) Az intézmény a fenntartó egyház, a minisztériumi, valamint pályázati lehetőségekből átgondolt, infrastrukturális fejlesztést végzett, ami a „házon belüli” gyakorlati képzés szolgálja. Elsőként a Debreceni Főnix című kulturális havilap jelent meg, amelyet hallgatók írnak és szerkesztenek. Ezt követte a Kölcsény Televízió Stúdió, ahol a televíziós ismeretek oktatása és gyakorlása folyik, valamint komplett műsorok készülnek. 2004-ben kezdte meg műsorát sugározni a főiskola rádiója, a Méliusz

Rádió. Napi tizenhat órát sugároz, mint kisközösségi orgánium. Legújabb médiaműhely a Lícium médiaportál, amely az online újságírás gyakorlóterepe, egyben a főiskola médiaműhelyeit egyesíti. A főiskola médiacentrumba jó lehetőséget ad a hallgatók gyakorlati munkájához.

4.2.2. A mintavétel és a kérdezés

A minta reprezentálja a kutatási téma szempontjából releváns csoportokat. A populációból olyan mintavétel, amely teljes egészében lefedi és tükrözi az alapsokaságot. A minta elemszáma garantálja a statisztikai megbízhatóságot. A tudományos mintavételnek leginkább a véletlen, vagy valószínűségi eljárás tesz eleget. Ezért ezt a módszert alkalmazom. Kutatási metodikámban a rétegzett mintavétel csak annyiban szerepel, amennyiben ezt a kommunikáció szakos hallgatók és a tanítójelöltek különválasztása, illetve párhuzamos kutatása szükségsszerűvé teszi. Az egyszerű mintavételben a vizsgált alapsokaság minden egyes elemének azonos esélye van a mintába kerülésre. Csak ez tükrözheti, reprezentálhatja ugyanis a kutatás szempontjából fontos populáció teljes véleményét. A névsor szerinti mintavételi keretnek minden n -edik tagja került be a vizsgálatba. Mivel kutatásom több ismétléses, az időközben kieső elemszámot korrigáltam.

Vizsgálataimat kvalitatív és kvantitatív módszerekre alapozom. Lényeges az olyan kérdőívek szerkesztése, amelyek adekvát választ képesek adni a problémák megválaszolására. Ezért a kérdőívek elkészítésének szigorú szabályai vannak. Ezek betartása a kutatónak is elemi követelmény, hiszen csak egyértelmű, világos, pontosan megfogalmazott kérdésekre kaphat megfelelő és felhasználható válaszokat. A középpontban mindig az elérendő célnak kell állni, a hipotézisekben megfogalmazottakra kell feleletet találni. A technikai szerkesztésben fontos a kutatás céljának rögzítése, garantálva az anonimitást, felkeltve az érdeklődést. A kérdések egyszerűek és rövidek, közérthetőek, áttekinthetőek. A kérdéstípusok változatosak, könnyen megválaszolhatók, a sorrend nem befolyásoló. A válaszok könnyen feldolgozhatók, „bemelegítő” kérdésekkel kezdődnek. A megszerkesztett kérdőívet egy kisebb mintán, próbának vettem alá. Fény derült hiányosságokra, amit a véglegesítéskor pótoltam. Zárt és nyitott kérdések ötvözte adja a változatosságot, ami a válaszadó figyelmét is ébren tartja.

A zárt kérdések típusai között említhetők a dichotom kérdések, ahol a válaszadó két lehetőség közül választ. Ide tartozik az alternatív kérdés, amikor több válaszlehetőséget kínálunk. A Likert-skála esetében a válaszadó megmondja, hogy egy állítással mennyiben ért egyet. A fontossági skála valamely tulajdonság fokozatait tartalmazza. A szemantikai skálánál a válaszoló megjelöli a saját véleményét kifejező pontot. A minősítő skála esetében a gyengétől, a kiválóig „osztályoz”. A szándékskála a motiváció intenzitását jelöli. A nyílt kérdéseknél a válaszadó teljes szabadságot kap, de ezt nehéz statisztikailag feldolgozni, esetleg, kódolással, illetve később dendogrammal. Alkalmaztam szótársítást, asszociációkat keltve, mondat vagy történet kiegészítést, képolvasást szöveges megállapítással, és tematikus észlelési tesztet, ami rokonítható a képkiegészítéssel, bővebb kifejtéssel, összehasonlítással.

A nyílt kérdések főleg a kiscsoportos tréningfoglalkozásokon alkalmazhatók. A válaszok rögzíthetők, illetve jegyzetelhetők, így feldolgozáskor rendelkezésre állnak. Az ilyen beszélgetések a nonverbális jelzések dekódolására is alkalmasak. A kutatás természeténél fogva erre az eljárásra a szokásosnál nagyobb mértékben kell támaszkodni. Különösen a kvalitatív vizsgálatok esetében, mert az ember „bonyolultságából” következően az egyén és a csoport munkája csak ezzel a módszerrel dokumentálható.

A kvantitatív vizsgálatokhoz szükséges omnibusz kérdőívet az 1. sz. melléklet tartalmazza.

4.2.3. A résztvevők szociokulturális-demográfiai jellemzői

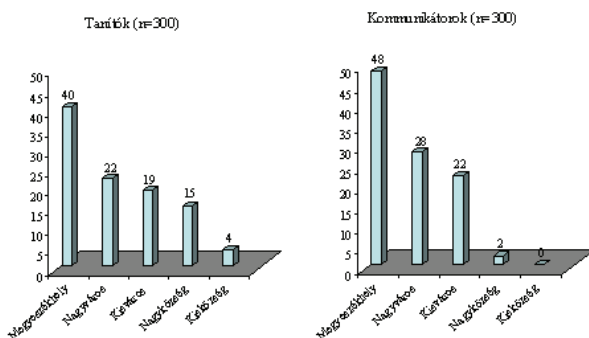
A kutatásba bevont, szakonként 300-300 főből álló populációban, a nők és férfiak aránya eltérő. A tanítójelöltek esetében 219 nő és 81 férfi szerepel, a kommunikáció szakos hallgatóknál 171 nő és 129 férfi. Az életkor szerinti megosztásban a vizsgált minta a 20 és 25 év közötti korosztályba tartozik. (Az ennél magasabb életkorúak száma elhanyagolható.) A minta tagjainak csaknem kétharmada 21 és 24 év közé esik.

A kutatás alapjául szolgáló mintában fontosnak tartom röviden elemezni a tanítójelöltek és a kommunikáció szakos hallgatók társadalmi státusának néhány fontosabb részletét. Ezek közé tartozik az állandó lakóhely, a tanulmányi idő alatti ideiglenes lakhely, a továbbtanulást megelőző érettségi bizonyítványt kiadó iskolatípus, a családi háttér, ezen belül is a jövedelmi helyzet, a testvérek száma, a szülők foglalkoztatottsági helyzete, valamint az, hogy milyen forrásból, ki támogatja a hallgatók tanulmányait, és jövőképet tekintve, a

hallgatók által elvárt anyagi juttatást, valamint a személyes példaképnek a megjelölését.

Az állandó lakhely megjelölésére a megyeszékhely, a nagyváros, a kisváros, a nagyközség és a kisközség közül választhattak a válaszadók. Megállapítható, hogy a többség, a hallgatók mintegy kétharmada-háromnegyede mind a tanítójelöltek, mind a kommunikáció szakos hallgatók esetében megyeszékhelyen, illetve nagyvárosban él. E tekintetben markáns különbség nem mutatkozik a két szakon tanulók között. Ugyanakkor figyelemreméltó, hogy a tanítójelöltek közül minden hetedik kistelepülésen él. A kommunikáció szakosak közül senkinek nincs állandó otthona kisebb településeken. (18. ábra)




18. ábra A hallgatók állandó lakhely szerinti megoszlása (%)



Ami a tanulmányi idő alatti állandó, illetve ideiglenes lakhelyet illeti, öt lehetőség megjelölése közül választhattak a hallgatók.(19. ábra) Ennek alapján elmondható, hogy valamivel több, mint egyharmaduk mindkét szakon tanulóknak, szüleivel közös háztartásban él. A kommunikáció szakos hallgatók közül minden ötödik alberletben lakik, egyharmaduknak pedig kollégium az ideiglenes otthona. A tanítójelöltek 14%-a lakik alberletben, a hallgatók egytizede, aki rokonnál, ismerősnél, barátjánál lakik. Elhanyagolható azok száma, akik tanulmányi idejük alatt állandó lakhelyükről folyamatosan bejárnak a főiskolára, vállalva ezzel a napi ingázás nehézségeit a tanulmányi intézmény és otthonuk között. (Ehhez a vizsgálathoz kapcsolódóan megemlítendő, hogy heti gyakorisággal a hallgatóknak több mint fele keresi fel állandó otthonát.) A vizsgálatok rávilágítottak, hogy a tanítójelölt és

kommunikáció szakos hallgatók esetében összességében nincs szignifikáns eltérés a tanulmányi idő alatti lakóhelyben.

19. ábra A hallgatók lakhelye tanulmányi idejük alatt (%)

Tanítójelöltek	Lakhely	Kommunikátorok
34		38
14		20
39		34
9		7
4		3



otthon



kollégium



bejáró



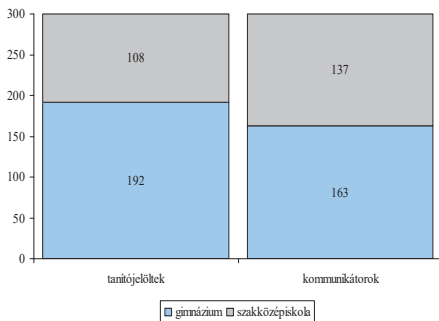
alberlet



ismerős

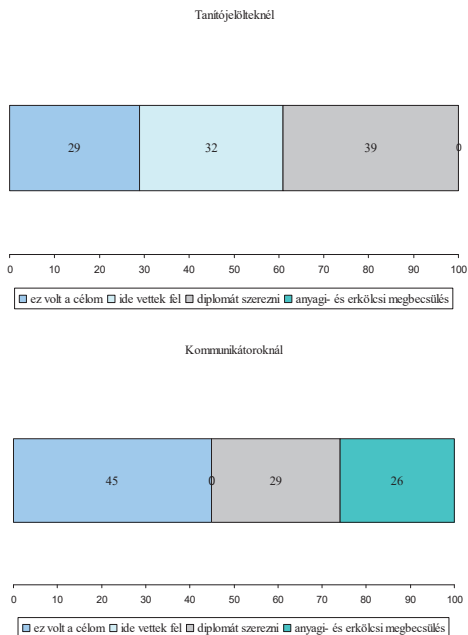
Fontosnak tartottam vizsgálni a hallgatóság előtanulmányait. Erre a közoktatásban szerzett érettségi bizonyítvány „származása” adja meg a választ. Feltűnő, hogy a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók között ellenkező az arány a gimnáziumban, illetve a szakközépiskolában végzettek között még akkor is, ha ez a különbség hibahatáron belül van. A tanítójelöltek esetében a gimnáziumban végzettek, míg a kommunikáció szakosoknál a szakközépiskolában végzettek vannak többségben. (20. ábra)

20. ábra A hallgatók érettségi bizonyítvány szerzése iskolatípusonként



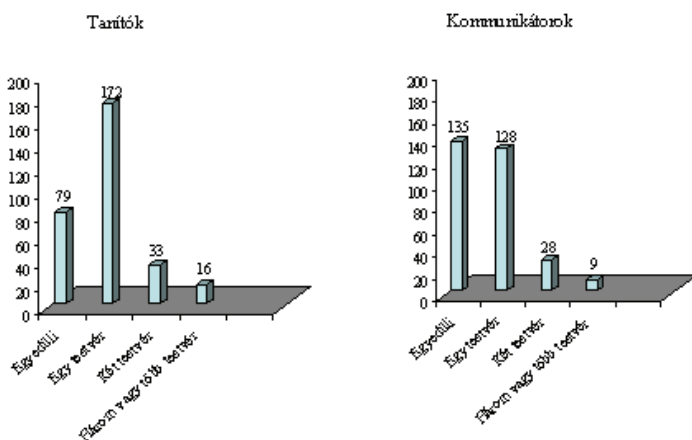
Kérdésként fogalmazódik meg a választott felsőoktatási intézménybe való jelentkezés. Erre négy válaszlehetőség kínálkozott. Ezek a következők: „Ez volt a célom.”, „Ide vettek fel.”, „Diplomát szerezzek.”, „Anyagi, erkölcsi megbecsülést kapjak.” Ebben a kérdésben a válaszok jelentős szórást mutatnak mind a felkínált alternatívák, mind pedig a két szakon tanulók relációjában. Az adatokból nyilvánvaló, hogy a kommunikátor hallgatók majd fele határozott jövőképpel rendelkezik. Csaknem fele állította, határozott pálya- és jövőképpel rendelkezik. Ha ehhez hozzáadjuk a diplomásként anyagi és erkölcsi megbecsülésre számító válaszait is, akkor állítható, hogy a pályaorientáció a kommunikáció szakos hallgatók esetében nem véletlenszerű. Ezt erősíti az, hogy egyetlen válaszadó sem volt, aki az „Ide vettek fel” választ jelölte volna meg! Más a megítélés a tanítójelöltek esetében, ahol minden harmadik(!) hallgató csak a diplomaszerzés céljából választotta a pedagógus pályára való felkészülést, kiegészítve ezt azzal, hogy az alacsony felvételi pontszám „segítette” a felsőoktatásba kerülését! (21. ábra)

21. ábra A hallgatók pályaválasztási motivációja



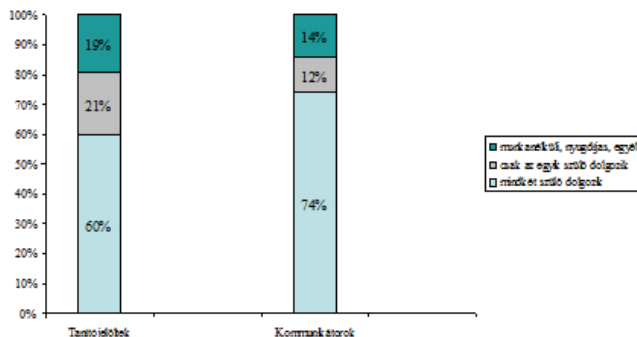
A hallgatók családi státusát vizsgálva több kérdés megválaszolására is lehetőségük volt a hallgatóknak. Ezek közül az egyik arra kérdezett rá, hogy teljes vagy „csonka” családban él. A hallgatók kétharmada teljes családban, egyharmada pedig „csonka” családban él, illetve nevelkedik. Ami a testvérek számát illeti, négy lehetőség közül lehetett választani: „egyedüli gyermek”, „egy testvére van”, „két testvére van”, „három vagy annál több testvére van”. A minta jól tükrözi a korosztály demográfiai alakulását, e szerint 75-80 % közé tehető azoknak a száma, akik egyedüli gyermekek, illetve egy testvérük van. (22. ábra)

22. ábra A hallgatók státusa a testvérek számának dimenziójában



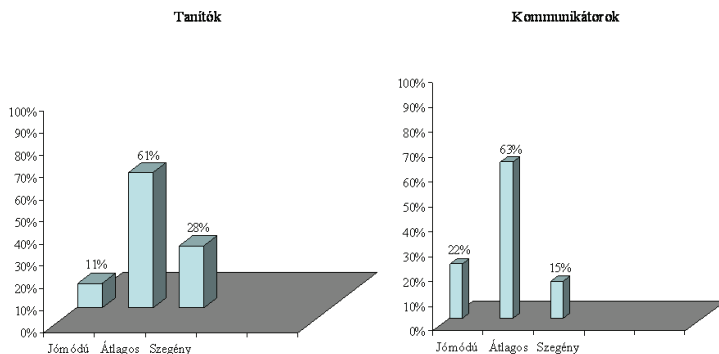
A szülők foglalkoztatottsági helyzetére rákérdezve három lehetőség közül lehetett választani. Vagy mindkét szülő dolgozik, vagy csak az egyik, illetve egyik sem, nem részletezve ennek okát, mint pl. munkanélküliség, nyugdíj stb. Az eredmény jól tükrözi a mai foglalkoztatottsági helyzetet, átlagosan az aktív korúak közül a tanítójelöltek esetében 60 %, míg a kommunikáció szakosok esetében 74 %, ahol mindkét szülőnek van állása. A másik végletet jelentő esetben, ahol segélyekből, alkalmi munkavállalásból, támogatásokból tartják fenn magukat a családok, 15-20 % közötti eredmények születtek. (23. ábra)

23. ábra A hallgatók szüleinek foglalkoztatási háttere (%)



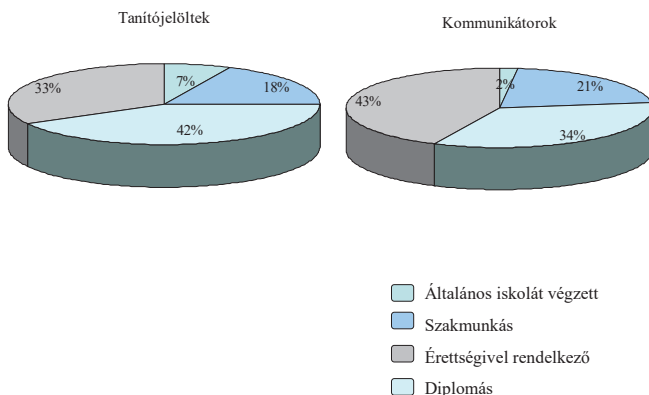
Az előző kérdéshez kapcsolódóan választ kerestem arra is, hogy szubjektív alapon milyennek tartják a hallgatók a család anyagi-jövedelmi helyzetét. (24. ábra) A megjelölt lehetőségek: „jómódú”, „átlagos”, „szegény” kategória volt. E szerint a tanítójelöltek és a kommunikáció szakosak esetében közel azonos számú hallgató válaszolta, hogy átlagos anyagi körülmények között él családjá. Számszerűen mindkét szakon tanulók esetében a 300-300 fős mintából mintegy kétszázán válaszoltak így. Az azért megállapítható, hogy a tanítójelöltek szerényebb jövedelmi helyzetű családokban élnek, ezzel magyarázható, hogy többségük nem képes megfizetni az albérleti díjakat sem. (Lásd még: 20. ábra)

24. ábra A hallgatók családjának jövedelmi viszonyai az említések százalékában



A hallgatók szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva megállapítható, hogy azok döntően érettségivel, vagy diplomával rendelkeznek, közel azonos arányban a tanítójelölt és a kommunikációs szakos hallgatóknál. (25. ábra) A vizsgálatba bevontak közül minden ötödik hallgató szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége a szakmunkásképző. Mindebből megállapítható; különösen a kommunikáció szakos hallgatók esetében, a továbbtanulásra jelentkezők nem un. elsőgenerációs értelmiségiek. Összességében elmondható, hogy a tanítójelöltek szülei relative, de nem szignifikánsan alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

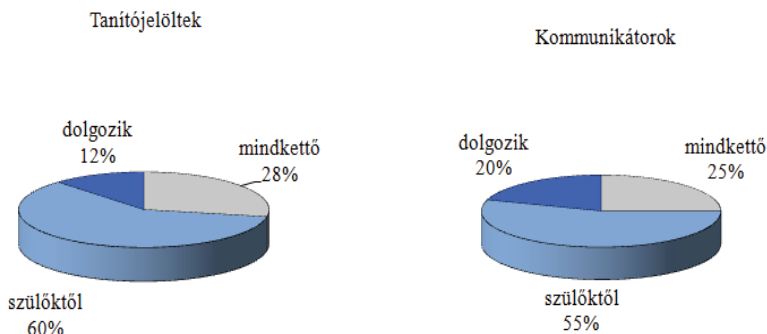
25. ábra A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége (%)



Bár a költségtérítéses és az államilag finanszírozott oktatási forma tanulmányi eredményektől is függ, ennek ellenére fontosnak tartottam megismerni, hogy még az államilag finanszírozott képzés esetében is, milyen forrásokból teremtik elő a hallgatók a tanulmányaikhoz szükséges anyagi fedezetet. A válaszlehetőség között szerepelt: „kizárólag a szülőktől”, „magam is munkát vállalok”, „mindkettő igaz”. A tanítójelöltek közül 60 %, a kommunikáció szakosak közül 55 %-uk válaszolt úgy, hogy kizárólag a szülőktől kapnak támogatást. A tanítójelöltek és a kommunikátorok kissé eltérő arányban kapnak családjuktól is pénzt a megélhetésükhöz, de ők maguk is igyekeznek önálló munkavállalással kiegészíteni tanulmányaik folytatásához szükséges költségeiket. Már kiderült, hogy a kommuni-

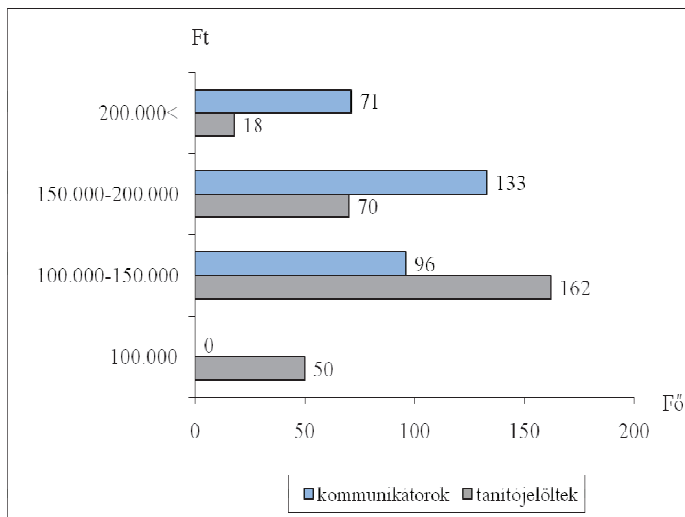
káció szakos hallgatók viszonylag kedvezőbb jövedelmi viszonyokkal rendelkező családokból kerülnek ki, ugyanakkor a személyes interjúk során az is nyilvánvaló, hogy a tanítójelöltek gyermekek korrepetálásával és diákmunka vállalással igyekeznek jobb anyagi körülményeket teremteni maguknak. A kommunikáció szakos hallgatók már tanulmányi idejük alatt, különböző szerkesztőségekben munkát vállalnak, leendő szakmájukat gyakorolják, de honoráriumért dolgoznak. (26. ábra)

26. ábra A hallgatók tanulmányainak és megélhetésének finanszírozási formái (%)



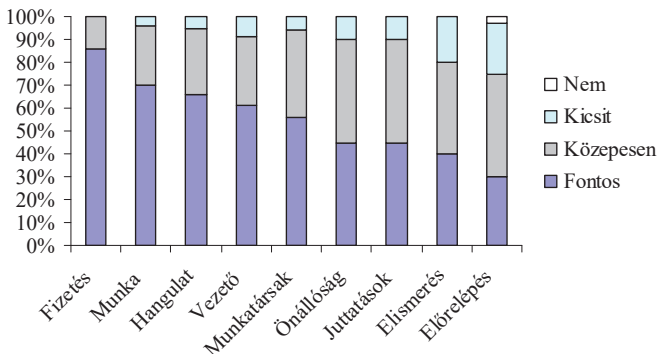
A vizsgálatban résztvevő hallgatók harmad-, negyedévfolyamból kerültek a mintába, ezért szükségét láttam választ keresni arra is, milyen nettófizetéssel lennének elégedettek, végzésük után. Négy kategóriába sorolhatták válaszukat nettó jövedelemben feltüntetve: „legalább 100.000 Ft”, „100-150.000 Ft”, „150-200.000 Ft” és „200.000 Ft felett”. A válaszokban markáns különbség mutatkozik a tanítójelölt és a kommunikátor hallgatók esetében. Utóbbiak közül senki nem elégedne meg 100.000 Ft-os fizetéssel, de a pedagógusjelöltek közül is csupán 17 % jelezte, hogy hajlandó lenne ennyiért munkát vállalni. A tanítójelöltek közül legtöbben, a megkérdezettek több mint fele, 100-150.000 Ft közé teszi azt az összeget, amiért dolgozni kezdene. Ennyivel a kommunikáció szakos hallgatók közül csupán egyharmaduk lenne elégedett. A kommunikátorok közül legtöbben, 44 %-uk, 150 és 200.000 Ft közötti jövedelmet szeretne, de negyedük csak legalább 200.000 Ft feletti bérrel lenne elégedett. Ezzel szemben a pedagógusjelöltek körében a 150.000 Ft-ot meghaladó havi fizetés, mint igény csak minden negyedik hallgatónál jelentkezik. (27. ábra)

27. ábra A hallgatók elvárt nettó jövedelme munkába állásuk idején

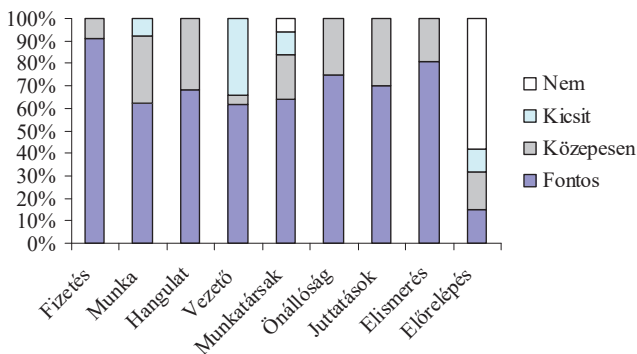


Itt jegyzem meg, hogy egy korábbi vizsgálatban mértem, hogy milyen munkahellyel kapcsolatos tényezőket, és hogyan értékelnek az oktatási és a gazdasági szférában, esetünkben, a médiában dolgozó emberek. A tényezők a következők voltak: fizetés, munka, hangulat, vezető, munkatársak, önállóság, juttatások, elismerés és előrelépés. Ezeket a paramétereket lehetett fontosságukat tekintve fontosnak, közepesen fontosnak, kicsit fontosnak és nem fontosnak minősíteni. Az eredményeket a 28. és 29. ábra szemlélteti.

28. ábra Munkahellyel kapcsolatos tényezők fontossága a gazdasági szférában



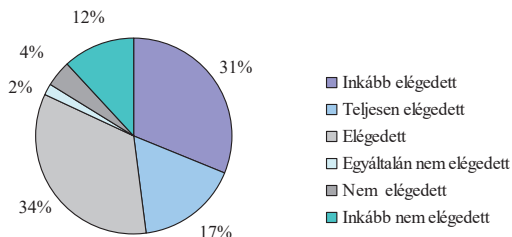
29. ábra Munkahellyel kapcsolatos tényezők fontossága az oktatási szférában



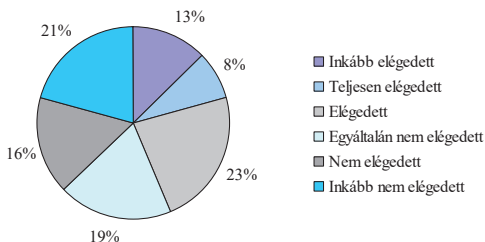
Kutatásokat folytattam ugyancsak az oktatási és gazdasági szférában az elégedettségi mutatókat illetően is. A válaszlehetőségek között az alábbiak szerepeltek: „inkább elégedett”, „teljesen elégedett”, „elégedett”, „egyáltalán nem elégedett”, „nem elégedett”, „inkább nem elégedett”. Az oktatási szférában mindössze 25 % jelezte az elégedettségét, és 14 % mondta, hogy „inkább elégedett”, míg 23 %-uk az „inkább nem elégedett” választ adta. Ezzel szemben a gazdasági szférában dolgozók több mint egyharmada válaszolt úgy hogy

„elégedett”, 17 % mondta, hogy „inkább elégedett”, míg csupán 4 %-uk volt, akik teljes elégedetlenségüket fejezték ki. Az összehasonlításra a 30. és 31. ábra ad lehetőséget.

30. ábra Elégedettségi mutatók a gazdasági szférában (%)



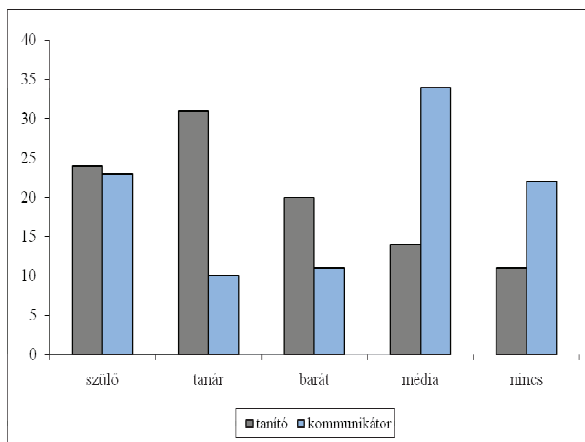
31. ábra Elégedettségi mutatók az oktatási szférában (%)



Mind a pedagógus pályára, mind pedig a média világába készülő hallgatók esetében fontos lehet és kell is a példaképválasztás anélkül, hogy az egyén saját önálló arculatát feladná. Ezért arra is kíváncsi voltam, kit és milyen körből választanak a hallgatók maguknak példaképet. (32. ábra) A felkínált lehetőségek között a következők szerepeltek: „szülő”, „tanár”, „barát”, „média”, „nincs ilyen”. Mindkét szakon a hallgatók csak alig negyede(!) a szülők közül jelöl meg példaképet, és talán nem véletlenül, a pedagógusjelöltek egyharmada egykori vagy jelenlegi tanárából választ követendő példát. Ami még figyelemre méltó a

barát, mint példakép a tanítójelöltek esetében minden ötödik hallgatónál jelentkezik, a kommunikátoroknál ennek felénél. Ami még vitathatóbb, hogy a kommunikáció szakos hallgatók közül minden harmadik(!) a médiából választott magának példaképet. (Ez csaknem háromszorosa a tanítójelöltekének.) A kommunikáció szakos hallgatók feltételezettnél erőteljesebb autonóm törekvéseit jelzi, hogy minden ötödik megkérdezettnek nincs példaképe, amiből az következik, hogy távol tartva magát külső attitűdöktől, saját önmegvalósítására törekszik. (Ez viszont ellentmond(?) médiabeli választásának.)

32. ábra Példaképválasztás



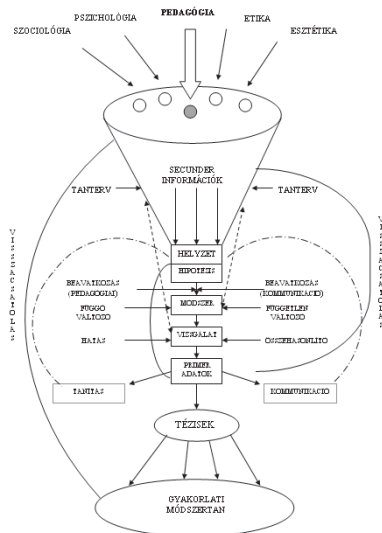
4.3. A kutatás módszerei és folyamata

Ebben a fejezetben a primer kutatás feladataival foglalkozom, hiszen a szakirodalom áttanulmányozásával birtokába jutottam a szekunder információknak. A pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai, esztétikai, stb. forrásmunkák feldolgozásával rögzítettem a jelenlegi helyzetet. Ezzel az eddigi tudományos megállapításokat megismertem, előzetes kutatásaimmal egyfelől kiegészítettem problémafelvetésemet, másrésről segítséget kaptam hipotézisem megfogalmazásához. Feltárhattam azokat a még nem kutatott területeket, ahol az előzmények alapján újabb kérdésekre keresek választ. A primer vizsgálatoknál kvalitatív és kvantitatív információkat és adatokat gyűjtök. Előbbinél szóbeli közléseken alapuló egyedi, fókuszcsoporthoz és mélyinterjúkat készítek. Bár ezek a formák nagyobb mintán nem végezhetők, viszont a kvantitatív matematikai-statisztikai értékelésnél segítséget nyújtanak az értelmezésben, az összefüggések pontosabb feltárásában. Az interjúkban kötetlen beszélgetések során előre nem is remélt válaszokhoz lehet jutni. Igaz, ezek nem általánosíthatók, nem mindig felelnek meg az objektivitásnak, a validitásnak és a reabilitásnak. A válaszok jegyzőkönyvbe kerülnek, az ily módon szerzett információk kiegészítő jellegűek. A fókuszcsoporthoz interjúknál a moderátor szerepét vállalva egy interjúvázlat alapján kerül sor a beszélgetésekre. Ebben 10-15 hallgató segítette munkámat, akik egymást „stimulálják”, a válaszok viszont „torzulhatnak” egymás jelenléte miatt. A diskurzus videón és hanghordozón rögzült. Az ilyen jellegű kutatás inkább feltáró jellegű, mindenesetre a fontosabb motivációk és preferenciák közötti eligazodásban segítséget adnak.

A tudományos igényű vizsgálódások része, ami már kvantifikálható, a megfigyelés. Fontos a jól körülhatárolt szempontrendszer. A megfigyelt nem tud róla, megnyilvánulásai természetesen, az ily módon szerzett információk hitelességét növelik. A másik módszer a kísérlet, ami a függő és független változók ok-okozati feltárására szolgál, és ami pedagógiai beavatkozást jelent. Ennek lényege: a függő változóra a kezelés milyen hatást eredményez? Vizsgálom, hogy, a változásból, mennyi tulajdonítható véletlen külső körülménynek, és mennyi az effektív hatás. Ezt a szignifikancia mutatja meg.

A kutatási folyamat modellezését a 33. ábra mutatja.

33. ábra A kutatás módszertana



Tudományos vizsgálataimat a Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatóinak bevonásával végeztem. A két szakos képzésben részt vevő hallgatók jelentik tehát az alapsokaságot. Ebből történt a véletlen mintavétel, ami reprezentálja a képzésben résztvevőket. Egyfelől a függő és független változók egymásra gyakorolt hatását vizsgálom, másrésztől összehasonlító vizsgálatokat folytatok.

Beavatkozásom lényege: új pedagógiai és kommunikációs módszerek alkalmazása, ezek hatása a hallgatók szemlélet alakításában. A vizsgálat megkezdése előtt rögzítettem az alaphelyzetet, amihez a későbbiekben viszonyítani tudok. Ezek részben irányadó tapasztalások, részben számszerűsíthető adatok. A kísérlethez két főcsoportot képeztem. Az egyik főcsoportot a kommunikáció szakos hallgatók, a másikat a tanítójelölt hallgatók képezik.

A vizsgálatban 600 hallgató, csoportonként 50 fő vett részt. Kiválasztásuk évfolyamonként, a névsorok x-edik, y-adik, z-edik, n-edik száma szerint történt. Előrebocsátható: any-

nyi már a vizsgák alkalmával kiderült: a kísérletben résztvevő csoportok szemléletében eltérő módon, de érzékelhető változás mutatkozik a beavatkozás nélküli kontrollesz csoportokhoz képest. Ezek azonban még csak alapinformációt jelentenek, a kérdőívekre adott válaszok feldolgozásából derül csak ki véglegesen, hogy statisztikailag is igazolhatók-e ezek? A kutatási eredmények kvantifikálható részének feldolgozására matematikai-statisztikai módszereket használunk. Ebből az eszköztárból kell kiválasztanunk a témánk szempontjából releváns eljárásokat. A kutatásnak vannak alapvető elemzési módszerei: Kódoljuk és csoportosítjuk az alapsokaság adatait, ezeket összesítjük. Ezzel kialakítjuk, megszerkesztjük adatbázisunkat, amelyet számítógépes program segítségével elektronikus úton feldolgozunk.

4.4. Módszertani beavatkozások

A hipotézisek alátámasztásához, illetve elvetéséhez a neveléstudomány és a médiatudomány oldaláról állapítottam meg különböző pedagógiai és kommunikatív preferenciákat. Ezek a szakmaiság, a hivatástudat és a mesterségbeli kompetenciákban összpontosulnak. A szakmánál a felkészültségre, a hivatásnál az elkötelezettségre, a mesterségnél a professzionizmusra alapoztam. Minden esetben a nevelés és az ismeretközvetítés volt a közös pont. Az egyénre ezek gyakorolják a legnagyobb hatást. Az individuumra ható társadalmi környezet, benne kiemelten a média, együttesen segíti a hallgatók karakteralkotását. Ezek a motiváltságban, a kapcsolattartásban és az együttműködésben jelentkeznek. A médiát szolgáltatásként értelmezem, amelyben az értékrend, a normakövetés és a választás lehetősége nyilvánul meg. A társadalmi környezet az egyént alku pozícióra készíti. Ezen belül a szociokulturális elemek, a gondolatiság és a cselekvés mikéntje jelent csomópontot. Az önmegvalósítás hozadéka a társadalmi környezet és a média egyénre gyakorolt hatásának. A motiváció, az interakció és a kooperáció több forrásból erősíthető. A kutatás szempontjából a pedagógia és a kommunikáció a releváns. Amíg a pedagógia a tankönyv és a nevelő oldaláról gyakorol hatást az egyénre, addig a média a való élet olykor a virtuális valóság közvetítője. A beavatkozások feltételezik az egyén szabad mozgásterét. A pedagógiai folyamatok tervezésében, a pedagógiai módszerekben egyaránt figyelembe kell venni a pedagógia újszerű elemeit. Ez a folyamat az alternatív oktatásig vezet el, amelynek középpontjában, mint hatások a motiváció, az értékelismerés, a szükséglet preferencia és a hozzáadott pedagógiai érték a releváns.

Ezek után vegyük sorra azokat a szempontokat, amelyek szakítanak a hagyományos oktatási formával, és újszerű módszereket építenek be a tanítás és tanulás folyamatába.

- Az iskola a családi nevelés segítőjeként, kiegészítőjeként, korrigálójaként ad helyet az egyén képességeinek kibontakoztatásához. Ezt a folyamatot nagymértékben hátráltathatja a család diszfunkcionális működése. Egységesen kell kezelni a tanórai és tanórán kívüli tevékenységet, egyiket sem szabad a másik alá vagy fölé rendelni.
- Az intrinzikus és az extrinzikus, vagyis a belső és külső késztetések akkor hatékonyak, ha egyfelől zavartalan a projekció, másrészt pedig a fogadói oldalon megfelelő motiváció van.
- A frontális oktatással szemben korszerű és a hallgató fantáziáját, kreativitását figyelembe vevő módszerek: a csoportmunka, a párban folyó oktatás, és az egyéni

tevékenység. Az eredményesség nem osztályzatokban mérhető, az értékelésnek a középpontjába a megbeszélést helyezzük.

- Akár a pedagógiában, akár a kommunikációban kiemelt fontosságú a konfliktus megoldási stratégiák széleskörű tárházának ismerete. A konfliktust kezelése, a konfliktust kiváltó okok feltárásától, a megoldási módokatig terjed.
- Az iskolai minőségbiztosítás nélkülözi a nevelés alanyainak részvételét. A hallgatókat be kell vonni a diagnosztikus, a formáló-segítő és az összegző-lezáró értékelésbe. A minőségbiztosítás intézményi megvalósulása csak az oktatók, és a hallgatók konszenzusán alapulhat.
- A kreatív oktatás tervezésében, a tantervek összeállításában, koherens hogy kapcsolódjanak az egyes szakterületek. Ezek között a gyakorlatközpontú(!) oktatásra kell a hangsúlyt fektetni.
- Az énésség, a pluralizmus, az inkluzivitás, a differenciálás, mind az adaptivitás értelmezésének fontos eszközei. Az oktatásban ezeket a szempontokat összehangoltan kell érvényre juttatni.
- A nevelési folyamatban kiemelt jelentőségű a közösségeken belüli együttműködés. Ez átsegíti a hallgatókat a normatív és az akcidentális kríziseken.
- Az intelligencia, mint a tehetség megnyilvánulásának sajátos formája nélkülözhetetlen az oktatómunkában. A tehetségnevelés nem lehet az egyetlen eredményre vezető megoldás az iskolai munkában, mert a kevésbé sikeres hallgatók motiváltsága a tehetséggondozással egy időben csökken.
- A multi és interkulturális nevelés értelmezése a mai oktatás egyik legfontosabb eleme. Fontos a tolerancia, az előítélet-mentesség, a sztereotípiák leküzdése és a diszkriminatív irányzatok megszüntetése.
- A tanításban, tanulásban a hatékonyság fejlesztése miatt, kiemelt fontosságúak a multimédiás segédletek, ezek használata csak mértéktartással eredményes. A hallgatókat az internet kényelemre, passzivitásra ösztönzi, a személyközi kommunikációt háttérbe szorítja.
- Az értékközvetítő, magatartásformáló tanári példamutatás alapja a tanulói autonómia lehetőségeinek és korlátainak. A tanári magatartás a hallgatói autonómiát támogató kell, hogy legyen.
- A hagyományos oktatási formák mellett a nevelés alternatívítása egyre nagyobb teret nyer a hazai iskolarendszerben, ezen belül a felsőoktatásban is. Az oktatói szabadság kereteket teremt az alternatív pedagógia kibontakoztatásának. Az idejétmúlt

hagyományos, tekintélyelvű oktatási-nevelési formákkal szakítanak, és a partnerséget helyezik a középpontba.

A tanítójelöltek és a kommunikáció-szakos hallgatók oktatása speciális feladatot jelent a felsőoktatásban. Mint már utaltam rá, az eredményesség a neveléstudomány és a médiatudomány „együttállását” feltételezi. A kérdés csupán az, hogy önálló stúdium keretében, vagy különböző diszciplínák oktatásában jelenjenek meg azok az eredmények, amelyek az általános pedagógiai és kommunikációs beavatkozásoktól elvárhatók. Ehhez szolgál adalékkul a tréningmódszer, amely tartalmában segíti az ezzel kapcsolatos vitákat. A tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók jelenlegi ez irányú oktatását a 34. ábra szemlélteti.

34. ábra Tréningtípusok alkalmazásának összehasonlítása a vizsgált szakokon

Tréningtípusok oktatása a vizsgált szakokon		
Tananyag	Tanítók	Kommunikátorok
Csoportmunka szabályok	+	+
Bizalom megteremtése	+	+
Empatikus attitűdök	+	+
Magatartás minták	+	-
Kommunikációs példák	-	+
Pályakép modellek	+	-
Konfliktuskezelések	+	-
Fejlesztendő kompetenciák	+	+
Hívatás elfogadások	+	-
Jövőké formálás	+	-

Megjegyzés: + tanulják, - nem tanulják

Forrás: A szakok tantervi hálója

A pedagógiai eszköztárból az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

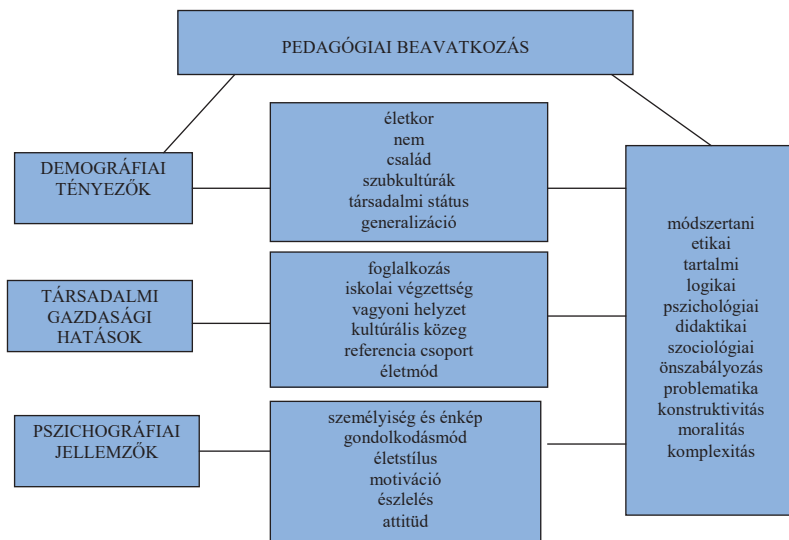
- A személyiség attitűdjének formálása az individuum biológikumának függvénye.
- Az egyén mentális egyensúlyi állapota irányítja az alkotó ember sikerét.

- A video-pszichológia alkalmazása segíti a verbális kommunikáció és a meta-nyelv tudatos használatát.
- Az emocionális és intellektuális viszonyulás erősítése függ a szociokulturális háttértől.
- A személyközpontú megközelítés az egyén eklektikussága és integrációja miatt szükségesszerű.
- A szerepviselkedés a váratlan helyzetekben, a gyors és konstruktív reflexiókban, a kreatív megoldásokban valamint a konfliktuskezelésben mérhető.
- Az önmegvalósítás a csoportmunkában teljeseedik ki, a kooperatív megnyilvánulásokban.
- A probléma felismerés élményszerűsége, megoldási lehetőségek kidolgozása, a racionális szelekció egyik alapköve.
- A gondolkodási stratégiák a döntési mechanizmusokban, az interakciók értelmezésében nyilvánul meg.
- A támogatott felidézés, az önismeret, és a társas hatékonyság analizálását segíti.
- A fogalmi térképek készítése az indirekt gondolkodás útmutatója.
- A tapasztalás útján szerzett és spontán információkat rendszerszemléletű, algoritmus szerinti felhasználásban célszerű alkalmazni.
- A gondolkodás és a cselekvés kölcsönhatása a személyközi kommunikációban és az interakcióban jut érvényre.
- A neveléstudományi alapvetések beépülnek a médiaoktatásba, a pedagógusok az alapvető kommunikációs stratégiákat alkalmazzák.
- A heterogén társadalmi csoportokhoz tartozó befogadás elméleteket és az elégedettségi szinteket napjaink idősíkjába kell helyezni.
- Az együttgondolkodás és a különállás, az ösztönösség és a tudatosság alapján működő felelős partneri viszony kölcsönhatásokban írhatók le.
- A konszenzus-és kompromisszumkeresés a kritikai megnyilvánulásokban nélkülözhetetlen.
- A tolerancián alapuló őszinte, bizalmi légkör következetes érvényre juttatása.
- Az életről vallott sokszínű felfogás, az eszmerendszerek, az új értékrendek, az átalakuló normarendszer nem hagyható figyelmen kívül.
- A tanár-diák közös alkotóöröme a szakmai műhelymunkában alapja az együttműködő partnerek sikerélményének.

- A konfrontálódó felek közötti ok-feltárás, megoldáskeresés, a következményekkel is számoló alternatívák közüli választás, a konfliktus kezelés hatékony módszere.
- A merev, hagyományos oktatással való szakítás, a képzés nyitottabbá tétele, az alternatív pedagógia érvényesítésének alapja lehet.
- A gondolkodás és a cselekvés a tanár-diák viszonyában, különös tekintettel az emberi kapcsolatokra: elemi emberi megnyilvánulás.
- A tanár-diák kölcsönös egymásra utaltsága, a tekintélyelvűséget felváltó személyes példamutatás előmozdítója a kooperatív cselekvésnek.
- Az ismereteket szintetizálni tudó közös tevékenységében sikeresebbek, mint külön.
- A moderátori szerep meghatározó a személyiségközpontú nevelési stratégiában.
- A médiatartalom értelmezése az egyén részéről, a társas viselkedési formákban valósul meg.
- A tömegkommunikáció üzeneteinek hasznos és káros szándékainak, manipulatív törekvéseinek felismerése, azok értelmezése, differenciálása az oktatás-nevelés célterülete.
- A nyelviség, a képesség a megismerési folyamatban, a kultiváció fenntarthatósága, a tradicionális és a modern információáramlásban nélkülözhetetlen.
- A tömegkommunikáció-ismeret a kultúráközvetítés kapcsolatrendszerében meghatározó.
- Az információ multiplikációja a globalizáció ellentmondásainak értelmezésében világkép formáló.
- Az interaktivitás, mint a kommunikáció legmagasabb megnyilvánulási formája az emberi kapcsolatok letéteményese.
- A kommunikáció szocializációs hatása az affektivitás, mint érzelmi telítettség megjelenése, az emocionális gondolkodásban és a racionális interperszonális kapcsolatokban meghatározó erejű.
- A médiumok által közvetített üzenetek fogyasztói kritikája a szisztematikus tanulási folyamat részeként hat.
- A tömegkommunikációs eszközök társadalmi kohéziós szerepe, a médiaüzenetek eltérő dimenziójában értelmezhető.

- A médiatartalom kollektív megvitatása, új kontextusba helyezése, különös tekintettel a normasértésre, az erkölcsi hanyatlásra társadalmi relevanciát hordoz.
- A média által keltett, devianciát indukáló morális pánik megelőzése, társadalmilag koherens.
- A média attitűdformáló ereje, az érték- és normaközvetítés értelmezésével, a szocializációs folyamatban pedagógiai alapvetés.

35. ábra Magatartási és életvezetési interakciók



4.4.1. Összehasonlító és hatásvizsgálatok

Az énkép és a környezet összefüggésrendszerében az egyént olyan külső impulzusok érik, amelyek a mikro- és makro-közegből, következésképpen a társadalom felől érik az individuumot. Ebbe a hatásrendszerbe épül be a pedagógia és a tömegkommunikáció.

A neveléstudomány-és médiatudomány szoros kölcsönhatásban áll. A média egyszerre építi és rombolja az egyént, akit az öröklött és szerzett tulajdonságaival olyan hatások érnek, amelyek őt a társadalomban pozicionálják.

A tanár-diák kapcsolatának motivációs bázison kell alapulnia. A partnerek tudásban szintetizálódó tevékenysége, facilitáló elemek hatására jönnek létre. A felismerés, a támogatás, a konszenzus, az ismétlés, a gyakorlás, az interakció, stb. vezetnek el az ismeretekig. Ezeket az egyén a későbbiekben, a megszerzett kompetenciák által, készség szinten képes hasznosítani.

A tudást megalapozó ismeretszerzést, a nevelés és a média olykor kettős tartalma hordozza. Ezek a kétirányú tranzakciók az én-állapot rögzülését szolgálják. Az instabilitás permanens mozgást feltételez az egyén gondolkodásában.

A tömegmédia személyes és tárgyiasult formában hat a nevelés alanyára. A személyes hatások közé elsősorban a meggyőzés, a befolyásolás és a manipuláció tartozik. A tárgyiasult formák között azokat a kondicionáló tényezőket érdemes kiemelni, amelyek megfelelő közvetítő közegben olyan információkat tartalmaznak, amelyek hatással vannak az egyénre.

A média különböző érdekszférák akaratát érvényesíti kisebb-nagyobb erősséggel. A társadalmi, politikai, gazdasági, intézményrendszer, valamint a civil szféra megnyilvánulásai kerülnek a közönség elé.

Alapvető különbség van a tengerentúli és a Nyugat-Európai, elsősorban civil társadalmat szolgáló angol-szász média, és a hazánkban is jellemző kontinentális média között. Magyarországon a rendszerváltozást követően egy fogyasztói társadalmat szolgáló úgynevezett polikronikus médiarendszer alakult ki, amely nem nélkülözi a médiatartalmak kétségbevonhatóságát.

A médiakommunikáció kétharmad-egyharmad arányban nonverbális (meta formában) és verbális megnyilvánulásokban tükröződik. Amíg a nonverbális kommunikációban a legjellemzőbb gesztus és mimika közel azonos arányt képvisel, addig a verbális kommunikációban a hagyományos beszédforma dominál.

A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatásában több szegmentum felismerhető, amelyek egymástól ugyan elkülöníthetők, de egymással szoros kapcsolatban hatnak az egyénre. Ezeken belül a gondolkodásmód, a viselkedés, a tájékozódás, az információs státus, az identitástudat és egy sor más részelem különböztethető meg. A pedagógia és a média kölcsönhatását feltételezi, hogy az önálló gondolkodást befolyásolják a tömegkommunikációs eszközök által közvetített üzenetek.

Az információs forrás és a befogadó kapcsolata alapvetően meghatározza a visszacsatolás tudatosságát, vagy spontaneitását. A kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók képzésében arra kell koncentrálni, hogy a visszacsatolás fontosságára felhívjuk a figyelmet.

A társadalom történései minden esetben kivételnek az egyénre, fiatalkorban ezek rendszerezése, értelmezése elsősorban az iskola feladata. A család ebben a folyamatban intermediér szerepet játszik. Ez a közvetítés pozitív és negatív egyaránt lehet.

A pedagógia oldaláról kiemelt fontosságú a nevelés szereplőinek felelőssége a médiahasználatban. Az egyént érő információk fogadása, a személyiség kialakulását segíti, vagy hátráltatja. Ilyen tényezők az értékek deklarálása, a minőség felismerése, a dimenzionált világgép értelmezése, a magatartás orientációja, a való értékelés, az én-kép és az önismeret.

4.4.2. Statisztikai eljárások

Ezen a helyen azokat a módszereket ismertetem, amelyeket vizsgálódásaim eredményeinek elemzéséhez nélkülözhetetlen fontosságúnak tartok. A viszonyszámok közül ilyenek a megoszlási, a teljesítmény és az összehasonlító számítások, különös tekintettel a tanító és a kommunikáció szakos hallgatók feltételezett eltérő viszonyulására. Bármennyire is felel meg a reprezentativitás követelményének a mintaválasztás, különösen a pedagógiában, nincs és nem is lehet, két minden tulajdonságában megegyező személy. Minden egyén önálló szubjektum. Az, hogy a módszertani beavatkozások, milyen hatással vannak az egyénekre, a független és függő változók kapcsolatrendszerére, az összefüggések milyen ingadozást mutatnak, vizsgálni kell a szóródás mértékét. Ezzel fejezhetjük ki a változékonyságot. (A szórás, nem más, mint a középértéktől való eltérés.) Ennek eredményéből a beavatkozás intenzitására vonatkozóan vonhatunk le fontos következtetéseket. Ehhez kapcsolódik a variancia-analízis, ami a szórás négyzetes átlageltérést mutatja meg. Ez segít a

változást előidéző tényezők hatásvizsgálatában. Pontosíthatja a számításokat a variációs koefficiens, azaz a relatív szórás megállapítása, amely arról ad útbaigazítást, milyen mértékű a változékonyság. Itt a „minél kisebb, annál jobb” elve érvényesül. Ha ugyanis ez az érték nulla és tíz százalék között van, az a beavatkozás relatív homogenitását támasztja alá, viszont a harminc százalékot meghaladó már szélsőséges ingadozást fejez ki, ami metodikai kérdéseket is felvet. Ezek a matematikai-statisztikai módszerek nagy biztonsággal megalapozzák az adatok tárgyszerűségét, érvényességét és megbízhatóságát. Mivel kutatásom tárgya hatás és összehasonlító vizsgálati módszeren alapul, elemző eljárásként alapvetően összefüggés és különbözőségi vizsgálatokat végzek. A korrelációs együttható számításával a változók közötti összefüggések erősségére és irányára kapok választ. A χ^2 , Chi (ejtsd khi-négyszet) próba a különbözőségek valószínűségével az illeszkedésvizsgálat mértékével megmutatja, hogy az eltérés meghaladja-e azt a kritikus határértéket, ami még a hibahatáron belül van. A határvalószínűség nem más, mint a szignifikancia. Itt arra vagyunk kíváncsiak, hogy az összehasonításkor kapott értékek, mennyiben tulajdoníthatók a beavatkozásnak, illetve a véletlennek. A pedagógiai jellegű kutatásoknál megelégszünk a $p=5$ százalékos határértékkel. Mindez azt jelenti, hogy száz esetből kilencvenöt statisztikailag megbízható adat. Az összefüggésvizsgálatoknál a már említett korrelációs együttható, rangkorreláció számítása mellett, amely főleg a mennyiségi ismérvek közötti kapcsolatokra ad választ, a többváltozós elemző eljárásokat is alkalmazom.

Ezek közül a regresszióanalízist, amelyek a változók törvényszerű kapcsolatrendszerének feltárására ad lehetőséget tudományos megalapozottsággal. Ennek a módszernek a pedagógiai kutatásokban alapvetően két változata lehetséges. Az egyik a lineáris összefüggérendszer, ahol egyértelmű oksági kölcsönhatás áll fenn a változók között, ami módszertani beavatkozásom eredményességét támasztaná alá. A másik nem lineáris összefüggést tükröz, ahol a populáció tagjai között statisztikailag kimutatható módon, akár valamilyen ismeretlen ok miatt, nem azonos mértékű a beavatkozás eredménye, ami a homogén hozzáadott pedagógiai érték szempontjából akadályozza a tanítást és a tanulást.

A faktoranalízisban a faktorálás lényege olyan vizsgálati tényezők kijelölése, amely több változó közötti összefüggés feltárására lehetőséget ad. Ebben az esetben mesterséges változókat jelölünk ki, de az egymástól független változók a halmazban egyenrangú adatokként szerepelnek. A faktorok meghatározásánál szűkítést végzünk, de a faktorsúlyokat nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A clusteranalízis a változók közötti struktúrát értelmezi, több dimenziós eljárással. Összevonást alkalmaz, amelyben az egymáshoz legközelebb álló

elemeket rendezi csoportokba. Itt ez az érték, a norma és az attitűd központúság lesz a minta egyedei között.

Az adatok feldolgozása utáni végső következtetések megfogalmazásához jelzem nem elegendők a statisztikai eredmények, hiszen a trendek reprezentativitásuk mellett, nem statikus állapotot tükröznek. A tézisek megfogalmazásához nem kvantifikálható megállapításokra is szükség lesz.

4.4.3. A kutatás alkalmazása, közreadása

Szándékaim szerint a kutatási probléma megfogalmazásával és a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával alátámasztható a témaválasztás időszerűsége. A vizsgálatok eredményeinek megvitatásával pedig olyan új tudományos igényű tételek igazolódnak a neveléstudomány számára, amelyek a gyakorlatban használhatók. A kísérletek bizonyosságát adják, hogy koherens összefüggés van a nevelés és a médiatudomány között. Célom, hogy a kutatási adatok elemzésével és értékelésével olyan következtetések legyenek levonhatók, amelyek egzakt módon egy innovatív módszertani elmozdulás irányába mutatnak. A beavatkozás lényege ugyanis, hogy akár tanítóként, akár kommunikátorként, a médiát értő, a tömegkommunikációs eszközök üzeneteit magyarázni tudó pedagógusokat és médiaszakembereket képezzünk. Meggyőződésem, hogy a kínálat szelektálása, az értelmes megnyilvánulása csak így lehetséges. A tézisek hozzájárulnak a média és a pedagógia új felfogásához, ahol a pedagógus munkája során okszerű média felhasználóvá válik, a médiaszakember pedig tisztában van munkája pedagógiai vonatkozásaival.

A kísérlet során kapott eredmények új összefüggésekre mutatnak rá. Az összefüggések feltárásával lehetőség nyílik a tudományos tézisek megfogalmazására, ezek gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek bemutatására. A disszertáció szöveges része mellett, illusztrációk megjelenítésével igyekszem mondanivalómat áttekinthetőbbé tenni. A szövegtörzsben csak a legfontosabb összefoglaló táblázatokat adom közre. Az eredmények közreadásában közérthetőségre törekszem. A kutatás alapjául szolgáló kérdéseket a melléklet teljes egészében tartalmazza. Tudomásul veszem a kutatóval szembeni szakmai, etikai elvárásokat, a kísérlet módszertani eszköztárát az olvasó elé tárom, ez igazolja, hogy a feldolgozott adatok valós méréseken nyugszanak.

5. Az akciókutatás eredményeinek megbeszélése

5.1. Kvalitatív paradigmák

5.1.1. Nézőpontok a felsőoktatás változó szerepéhez

Hazánk 5 éves Európai Unió tagságának tükrében alapkutatásokat végeztem a felsőoktatás jelenlegi helyzetéről és jövőbeni kilátásairól. Magyarország Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozása önkéntes vállalás volt. Félévtized tapasztalata nem nyújt lehetőséget mindenre kiterjedő elemzésre, csupán nagyvonalakban ismertethetők a tendenciák. A közösség csak ajánlásokat fogalmaz meg, a formák tartalommal való megtöltését viszont a tagállamokra bizza. A fő szempont az átjárhatóság a tagországok felsőoktatása között. Ebben viszont a közösségi és a nemzeti érdekek ütköznek. Dönteni kell, marad a tradicionális elitképzés, vagy tömegessé válik a rendszer. A tapasztalatok azt mutatják, hazánk a felsőoktatás liberalizálását választotta. Ezzel a „megengedő” attitűddel veszélybe kerül a magyar felsőoktatás nemzetközileg is elismert, színvonalas képzésének folytatása és fenntartása, az innovatív elemek többnyire spontán épülnek be a képzésbe. (1. táblázat)

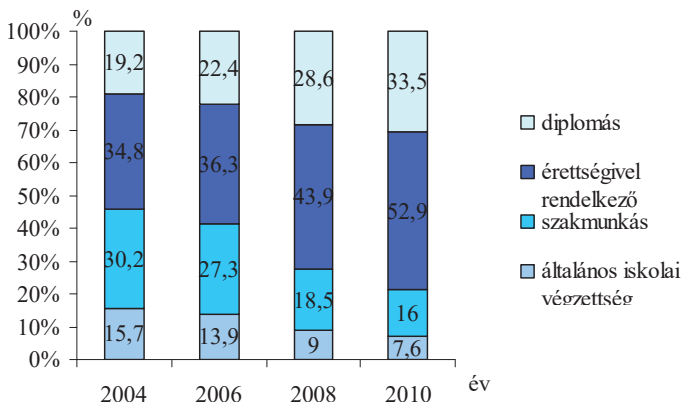
1. táblázat Integrációs szakpolitikai ellentmondások

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Közösségi és/vagy nemzeti érdekek?▪ Elitizmus és/vagy expanzió?▪ Tradíciók és/vagy reformok?▪ Szabadságfok és/vagy komplexitás?▪ Koordináció és/vagy harmonizáció? |
|--|

Egyre dinamikusabban növekszik hazánkban a diplomások száma. Az Európai Unió elvárása, hogy 2010-re a korosztályból minden második fiatal felsőfokú végzettséget szerezzen. Belépésünk idején ez az arány még csak egyötöd volt, az évtized végére várhatóan minden harmadik fiatal diplomát szerez. Vagyis jelen állapot szerint még legalább 10 évnek kell eltelnie ahhoz, hogy hazánk vállalásának megfelelően. Ehhez szolgál alapul, hogy

egyre több az érettségit adó iskolaválasztó. Közben azonban az érintett korosztály demográfiai hanyatlásával is számolni kell. (36. ábra)

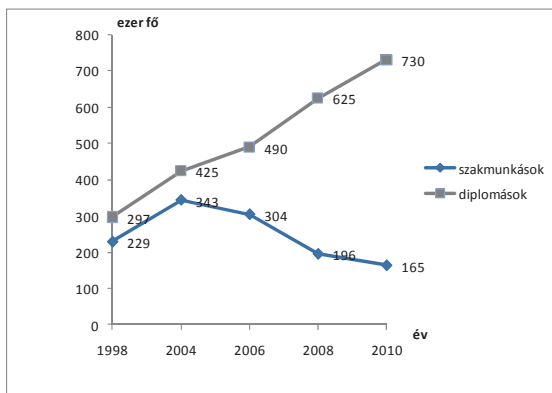
36. ábra Iskolai végzettség alakulása Magyarországon a 25-30 év közötti népességben (%)



Forrás: KSH adatok alapján a szerző saját gyűjtése.

Társadalmilag azonban kérdéses lehet, hogy a felsőfokú végzettséget szerzők, és a szakképzőt végzettek száma között egyre jobban nyílik az olló. Amíg alig több, mint egy évtizede a korosztályban alig volt eltérés a szakmát tanulók és diplomát szerzők között, addig ez az arány 2010-re 5:1-hez prognosztizálható. (37. ábra)

37. ábra A diplomások és szakmunkások számának trendje



Forrás: KSH adatok alapján a szerző saját gyűjtése.

A hazai tömegképzés ellentmondásai tetten érhetők a felsőoktatásban. Az alap és mesterképzés elkülönülése nemcsak az oktatás szereplőinél, hanem a munkaerőpiacon is bizonytalanságot okoz. Az osztott képzés, szakértők szerint nem hangsúlyozza kellőképpen a kívánatos életpálya vezetési modellt, nem ad lehetőséget elmélyült műhelymunkára, kiforrott mester-tanítvány kapcsolatra. Megtörni látszanak a kulcskompetenciák megszerzésének lehetőségei. (2. táblázat)

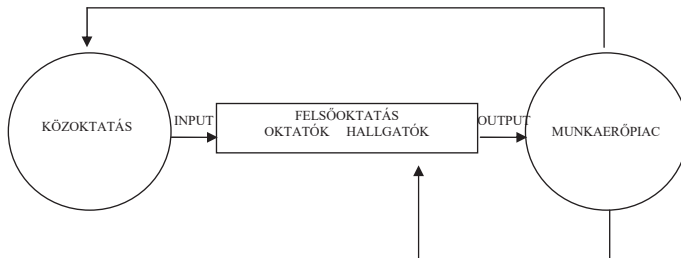
2. táblázat A hazai tömegképzés problematikája

- A modellváltás „ad hoc” jellege
- Az erőforrások elégtelensége
- A személyes egzisztenciák veszélye
- A tudásmenedzsment hiánya
- A kulcskompetenciák érvényesítése

A felsőoktatást nem lehet kiragadni az oktatási rendszer egészéből. A diplomásképzés eredményessége a közoktatás színvonalán is múlik. A felsőoktatás egy fekete-dobozhoz hasonlítható, amelynek bemeneti és kimeneti oldala van. A diplomás képzés visszacsatolá-

sa két ágon képzelhető el. Az egyik a középfokú képzés színvonalának emelése, a másik a foglalkoztatók igénye szerinti változtatások. (38. ábra)

38. ábra A képzési folyamat „szabályozhatósága” a felsőoktatásban



Forrás: A szerző saját ábrája

A felsőoktatásban paradigmaváltásra van szükség, mert az eddigi tapasztalatok azt mutatják, a bolognai szisztéma osztott rendszerű képzése sem az oktatás, sem a foglalkoztatás szempontjából nem felel meg az elvárásoknak. A szerkezeti változások mellett, a nemzetközi követelményeket is figyelembe véve, egy koherens és átfogó tartalmi megújulásra is van szükség, amely a pedagógusképzésben és a kommunikáció szakos hallgatók esetében egyaránt érvényes. (3. táblázat)

3. táblázat A kiütkeresés „veszélyei”

- A tudás egyetemlegessége
- A transznacionális kommunikáció
- A komplementer hatások igénye
- A képzésszolgáltatók doktrínái
- A felsőoktatás piaci szemlélete

Kutatásom szempontjából nem érdektelen az a vizsgálat, amelyet a GFK Csoport Wall Street Journal Europe végzett Magyarországon az egyes szakmákat övező társadalmi megítéléséről. A tanárok és a kommunikációs szakemberek bizalmi indexe két egymást követő

évben történt mérés alapján nem közeledett egymáshoz. Miközben a pedagógusok iránti megbecsültség több, mint 10 % ponttal emelkedett, addig az újságírók esetében ez 5 % ponttal csökkent. Összességében a tanári pálya megítélése rendkívül kedvező, ugyanakkor az újságíróké ennek szögesen ellenkezője. (4. táblázat)

4. táblázat A társadalom pedagógusok és újságírók iránti bizalmi indexe

Helyezés	Szakma	Bizalom (%)	
		2008	2009
1.	...	95	98
.
3.	Pedagógus	81	92
.
.
.
.
.
.
.
19.	Újságíró	34	29
20.		17	9

Forrás: GfK Hungária Piackutató Intézet, 2009. tavasz

A hús szakmát vizsgáló felmérésből kiderül, a pedagógusokat alapvetően elismeri a társadalom, annak ellenére, hogy a köztudatban az anyagi és egzisztenciális megbecsültség hiányában erről ellenkező a vélekedés. Meglepő viszont az újságírók iránti nagyfokú bizalomvesztés, amit a médiakutatók a sajtó manipulatív törekvéseivel magyaráznak. Ezek a mutatók megerősítik, hogy az oktató-nevelő munkát végzők képzését és a kommunikátorok oktatását közelíteni kell egymáshoz, hiszen mint azt a szakirodalom is igazolja, a két-fajta képzés között nagyon sok az ok-okozati összefüggést tartalmazó szemléleti átfedés.

5.1.2. Az intellektuális kompetenciák pozicionálása

5.1.2.1. Pedagógiai tapasztalatok az oktatási folyamatban

Lassan 20 éve állok a katedrán. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán előbb, mint óraadó kezdtem tanítani, később pedig már főállású oktatóként. Eleinte csupán újságíró munkám mellett heti 2-4 órában, ma már 10-12 órában tartok előadásokat és vezetek gyakorlatokat. Fiatakként soha nem gondoltam, hogy egyszer még hivatásszerűen gyakorlom a pedagógus munkát. Az oktató-nevelő munka azonban magával ragadott, a szakmai kihívások mind inkább felkeltették érdeklődésemet. Megmondom őszintén, az első években ösztönösen tanítottam, inkább az oktatott tárgy szakmai vonatkozásaira koncentráltam, semmint, annak tudományosan megfogalmazható oldalára. Évek múltán kezdtem el tapasztalataimat hasznosítani, és már „bátrabban” nyúltam a különböző szakmai „fogásokhoz”. Később és ez a mai napig tart, folyamatosan kísérletezek, igyekszem sokasodó ismereteimet hasznosítani. Olyan technikákat dolgozok ki, amelyek már tudatosan érvényesítik az akceptálható kompetencia tudatot.

Ebben az „áttörésben” persze szerepet játszott, hogy volt közben egy rendszerváltozás, ami új alapokra helyezte sok más mellett az oktatástügyet is. Személyes, bár nem elhanyagolható tény, hogy időközben gyermekeim születtek, azóta másként nézem az iskolai munkát. Mára „keményebben” értelmezem a pedagógiai önszuggessziót, „ami nem tilos, az nem izgalmas „ elvet. Pályám kezdetén homogén közegnek tekintetem a hallgatóságot, mindenkítől egyforma teljesítményt vártam. Mára rájöttem: az értékek mindenkiben ott szunnyadnak, csak ki kell hozni belőlük. Viszonyulásom a pedagógiai munkához az évek során sokat változott. Érdekelni kezdett a „feedback” reakció, a hallgató miként éli meg az őt ért impulzusokat. Egyre fontosabbnak tartom a személyiség visszajelzését, az individuum biológikumát. Rájöttem, a személyiség egyensúlyi állapota nélkül nem várható el a pszichológia megkívánta pozitív attitűd. Időközben magam is alkalmazni kezdtem a videopszichológiát, ami a televíziós oktatásban amúgy is nélkülözhetetlen, ezzel észrevétlenül fel tudom térképezni az egyén nonverbális kommunikációját, ahol egy gesztus sokszor minden szónál többet mond. A testbeszéd, a metakommunikáció rájöttem, megtermékenyíti a pedagógiát. Ha figyelünk az előadáson, a gyakorlatokon, a hallgatókról leolvasható, mennyire „jönnek velünk”, vagy elkalandoznak. Felfedeztem, mindenki kódolt személyiség, más a temperamentuma, a viszonyulása az ismeretek befogadásához. Minden személynek sajátos emocionális és intellektuális viszonyulása van, a szociális-kulturális háttéréről nem beszélve. Pályafutásom során találkoztam olyan személyiségekkel, akik még

csak nem is modellezhetők. Be kellett látnom, nem szabad elhamarkodott ítéletet alkotni a tehetség megállapításban. Ki ebben, ki abban tud kiemelkedőt alkotni. Uniformizálni tehát nem szabad.

Nincs csak tanár, és nincs csak diák. A kettő csak együtt létezik. A pedagógusnak és a fiatal személyiségének közelíteni kell egymáshoz, más kérdés, hogy ez a híd hogyan építhető ki. Kétségtelenül vannak östehetségek és vannak, akiket jó kertész módjára nyesegetni kell, míg érett fává nőnek. Ez a pedagógus igazi felelőssége, amire megítélesem szerint a pályakezdők közül kevesen éreznek rá. Sokszor a tanár sem jár elől jó példával, holott diákjaitól elvárja a társadalmi normák betartását. Ez nem farizeus magatartás, csupán magatartásminta. A pedagógusnak egyszerre kell lenni kiszámíthatónak és meglepetést okozónak. A következetesség alapelv, de ennek nem mondhat ellent, ha nem mindig névsor szerint kéri számon a tananyagot és munkáltatja a csoportot. Kutatások bizonyítják, hogy a pedagógus személyisége különösen kisiskolás korban, később, a szaktárgyaknál a középiskolában meghatározó. Nos, mi a felsőoktatásban ilyen „alapanyagot” kapunk. Ilyenkor már nehéz a beavatkozás. A diagnózis felállítása viszonylag könnyű, a prognosztizálás bizonytalan, a fejlesztés pedig egyenesen kiszámíthatatlan. Az önfejlesztés (percepció) huszoneves életkorban már nehezen definiálható. Az egyén belső és környezetére kivetített képe erre az időre általában már „megcsontosodik”, a pedagógus személye eltölpül a kortársak elvárásai mellett. Ebben a közegben nehéz a befogadás-érzet, az elégedettségi szint a kulcskompetenciák érvényesítése. Tapasztalatom, hogy egyre kevesebben vannak békében önmagukkal. Lázadnak a világ ellen. Perspektíva hiányban szenvednek. Én magam abból a feltételezésből indulok ki, hogy mindenkinben vannak értékek, csak a módszer más, amivel ezeket felszínre lehet hozni. A fiataloknak más a jövőképük, eltérő a motiváltságuk, a temperamentumuk, az édinamikájuk, valamint az elégedettségi szintjük. Általános perspektívavesztésről számoltak be sokan a korábban végzetek közül. Alább hagyott a kezdeti lelkesedés, tehetségükben elbizonytalanodtak, nincs aki a kiutat mutató.

Saját eddigi pedagógiai életutamra visszagondolva, nagyon sok olyan történetre emlékszem, amire bizony nehéz lenne bárkitől is receptet kérni. A váratlan helyzetek a tanárt sokszor olyan szituációkba kényszerítik, amit ott és akkor, kell kezelni. Ehhez pedig pillanatok alatt döntéseket kell hozni. Hogy az adott megoldás mennyire volt eredményes, csak utólag derül ki. Minden esetre az elméleti felkészültség mellett a tapasztalatok nagyon sokat segítenek. Ismétlődő vagy hasonló szituációkban egyre biztosabb „kézzel” lehet a problémákat orvosolni. Szerintem a pedagógusok többségében, így bennem is az ösztönösség és a tudatosság vegyül. Szigor vagy engedékenység? Együttgondolkodás vagy különállás?

Kedveltség vagy tiszteletadás? Azt hiszem a tanároknak minden nap felmerülnek ilyen és ezekhez hasonló kérdések. A pedagógus egyik legnagyobb hibájának tartom a tekintélyelvűséget. Ez óhatatlan félelmet szül, akár meg is béníthatja az oktató–nevelő munkát. Ennek ellenkezője sem lehet üdvöztető, amikor a pedagógus mindáron, csak hogy diákjai szimpátiáját elnyerje – mert másként ezt nem tudja elérni – barátként kezeli diákjait. Megítélesem szerint egy jó értelemben vett függelmi viszonynak jelen kell lenni a pedagógiában. Erre már csak azért is szükség van, hiszen a hallgatók munkábaállásuk után szembesülnek ezzel a ténnyel. Jó tehát erre is már az iskolában felkészíteni őket.

Mivel kommunikáció és média szakos hallgatókat oktatok, így a hallgatók többsége az átlagnál nyitottabb, interakciójuk, verbális kommunikációjuk, metakommunikációjuk a mai fiataloktól elvárhatónál fejlettebb. Ez részben mindig megkönnyítette helyzetemet. Mindig a felelősségen nyugvó partnerség híve voltam, és vagyok ma is. Azt szoktam mondani, imádom a vitát, de utálok a veszekedést. És valóban. Hiszem, hogy csak az előbbi vezet konszenzushoz, utóbbi csak újabb indulatokat iniciál. Híve vagyok a békés egymás mellett élésnek, egy olyan iskolai közegnek, amelyben a pedagógus és a hallgató egyformán tisztában van vele, hol a helye ebben a bonyolult rendszerben. Ezt tudják rólam a hallgatók is, hiszen a felsőbb évesek átadják „tapasztalataikat” az alattuk járó évfolyamnak. A következetességet, a pontosságot és a társadalmi együttélés más normáit az intézmény falain belül is érvényesítem. Mindig is elfogadom a bírálatot, az építő jellegű kritikát, sőt kérem is a hallgatók véleményét. Azt vallom, a pedagógus is „emberből” van. Tévedhet, lehetnek jobb-rosszabb napjai, amit bármennyire is igyekszik kapun kívül hagyni, rányomja bélyegét egy-egy órája színvonalára. Azt viszont nem tudom elfogadni, ha egy hallgató, csupán „diplomaszerzés” ürügyén iratkozik be, nem látogatja az órákat, nem készíti el házi dolgozatait, és készületlenül jelenik meg a vizsgán. Sikertelensége miatt a pedagógust teszi felelőssé.

A hétköznapi gyakorlatban az említetteknek persze sok szegmense van. Egyik ilyen általánosnak is mondható generális probléma a konfliktushelyzetek kialakulása (konfliktuspedagógia). A nézeteltérések, az ellentétek – rosszabb esetben – a hallgatók és a pedagógusok között olykor összeütközésig fajulhatnak. Ezek természetesen akadályozzák a zavartalan oktató–nevelő munkát. Mindezt legtöbbször a diákok provokálják, a tanár feladata pedig, hogy toleranciával kezelje az ilyen helyzeteket. Nehéz lenne sematizálni, hiszen minden egyén eltérő értékrenddel, személyiségjegyekkel rendelkezik. És akkor még nem beszélünk a felkészületlenséget palástoló túlzott önbizalomról, vagy annak hiányáról. Tapasztalataim szerint a hallgatók többsége érzi, hogy a pedagógus „szolgáltatásnak” tekinti a hall-

gatók oktatását, így a konfliktushelyzetek kialakulása minimalizálható. A felek közötti bonyodalmaknak több megjelenési formája van. A rosszabb eset, amikor rejtve marad, a felek nem beszélnek ki magukból problémáikat, és a konfliktus feloldásáért nem tesznek semmit.

Meggyőződésem, hogy a megoldás kulcsa mindig a pedagógus kezében van. Az ő személyisége az, akinek „kezelni kell tudni” az összeütközések téjtét, helyesen megítélni a konfliktushelyzet súlyosságát, feltárni az okokat és elgondolkodni a kiváltó tényezőkön. Pedagógiai pályafutásom során, számtalan szempontváltáson (paradigmaváltáson) mentem keresztül. Több, pályakezdetem-kori cselekvésemet átértékeltem, más megoldási lehetőségeket alkalmazok, mint kezdetben. A konfliktushelyzetekben több lehetőség kínálkozik az azonnali megoldástól kezdve a tartós a megoldáskeresésen keresztül az új problémák kezeléséig. Fontos a pedagógus habitusa, az, hogy milyen pedagógiai elveket vall, felismeri-e a feszült helyzeteket, amivel megelőzhető a konfliktushelyzet kialakulása. A konfrontatív szembenállás a pedagógus és a hallgatók között megmerevíti a „frontvonalakat”. A túlzott tanári tekintély minden áron való érvényesítése nem használ a pedagógiai munka hatékonyságának. A kompromisszum keresése, a partnerség általában mindenkinek elfogadható.

Nem mulasztom el azokat az alkalmakat, ahol oktatási időn túl, különböző hallgatói rendezvényeken találkozhatok a hallgatókkal és ezeken az alkalmakon, mindenki nyíltan „ki-beszéli magából” problémáit.

Mára új értékrendek alakultak ki, megváltozott a felsőoktatási környezet atmoszférája, az olyan fogalmak, mint a szükséges, a fontos, a kell, különböző értelmezést kaptak. Ebben a megváltozott helyzetben nagyon nehéz, legalább is nem könnyű a meglevő pedagógiai tapasztalatokat hasznosítani. Az ok nagyon egyszerű. A 20 évvel ezelőtti normák átalakultak. Az új eszmékre, elgondolásokra, életfelfogásokra kell választ adni. Újabb és újabb nevelési módszerekre van szükség, a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni kell.

Sikerült egy olyan bizalmi légkört kialakítanom, ahol a hallgatók tudják, hogy fogadókész vagyok a kölcsönös kommunikációra, a kritikai gondolkodásra. Időközben a társadalmi-gazdasági közeg változásával és a pályán eltöltött idő múlásával, nemcsak a tananyag, hanem a pedagógiai módszereim is átértékelődtek. Olyan technikákat alkalmazok, amelyek kiszámíthatóak, ugyanakkor folyamatos innovatív elemeket viszek be a tanításba.

Pályám kezdetén a demonstrációs eszközöknek, mai szemmel nézve, korszerűtlen formáival élhettem csupán. A tábla és a kréta adott volt, valamint az írásvetítő is rendelkezésemre állt az óravázlat szemléltetéséhez. Mára azonban az előadások inkább prezentációvá ala-

kultak. A power-pointos kivetítések, a projektor használata a legkorszerűbb demonstrációs eszközök közé tartoznak.

Szükség van azonban a pedagógus által közvetített szóbeli többlet információra. Ezért nem vitatva a korszerű eszközöknek a hasznosságát és fontosságát, a témához igazodóan szelektíven és nem általánosságban tartom használhatónak.

Life long learning, vagyis életen át tartó tanulás. Bö évtizeddel ezelőtt ismerkedtünk meg a fogalommal. A rendszerváltás után ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy korábbi ismereteink nagy részét át kell értékelnünk. Új kihívásokra, új válaszokat kell adni. Hasonló a helyzet a kommunikáció és médiatudomány tekintetében is. A neveléstudomány fontos része lett az andragógia, ezen belül a médiaandragógia. (Nagy, 2005). Magam, mint előbb gyakorló újságíró, majd immár két évtizede a kommunikációs mesterséget oktató, hamar rá kellett jönnöm, hogy a pedagógia és a médiatudomány között analógiák húzódnak, tehát egymással releváns diszciplinákkal állunk szemben. Ezért is döntöttem úgy, hogy disszertáciomban ehhez a koherenciához igyekszem adalékokkal szolgálni. A tömegmédia társadalmi térnyerése csak megerősített elhatározásomban, igaz még ma is sokan vannak, akik nem hajlandók elismerni a médiaismereteket önálló tudományágnak. Pedig az. Hogy mire alapozom ilyen határozottan állítástomat? Nos, médiaszakos és tanítójelölt hallgatókat egyaránt oktatók. Nappali és levelező formában egyaránt. Már előzetes vizsgálataim (pre-teszt) is alátámasztják hipotézisemet, hogy a pedagógia és a kommunikáció egyelőre külön utakon jár. Már pedig ha ez így van, nem várhatjuk az oktatástól az értő médiaértelmezést, mint ahogy fordítva sem, a tömegkommunikációs eszközök sincsenek tekintettel a kultúra átadás mikéntjére. Első megközelítésben ez tűnhet összemosásnak, mégis a kompetenciák megszerzésében nem húzható éles határvonal. Ez így van, mert a múltból fakadó ismereteket folyamatosan kell átalakítani.

Tekintettel arra, hogy kommunikáció és médiatudományt oktatók, egyszerre vagyok könnyű és nehéz helyzetben. A frontális oktatás a szakma sajátosságai miatt háttérbe szorulnak, a kiscsoportos foglalkozások dominálnak a tanításban. 10-15 hallgató együttléte megfelelő alkalmat kínál a különböző helyzetgyakorlatokra, szituációs játékokra, egyáltalán arra a cserefolyamatra, ami az oktatás és tanulás lényegét jelenti. Érdekes megfigyelní, milyen különbségek vannak egy-egy mikroközösségben. Mennyire eltérőek a kommunikációs hajlandóságok. Vannak csoportok, ahol a tanulók feltétel nélküli partnerek a foglalkozásokon, míg más esetekben szükség van a tanár aktív beavatkozására, hogy partnerek tudjunk lenni. A kommunikációs oktatás jó terepül szolgál az érveléstechnika fejlesztésére, a vitakultúra tökéletesítésére. Lehet, hogy pedagógiaiilag vitatható, mégis – éppen az akció

kutatáshoz igazodva –módszertani változtatásokat eszközöltem a csoportok egy részénél. A többi esetében a hagyományos oktatási forma maradt. Előbbi lényege, hogy nem játszom előre a jelenetet, hanem hagyom, hogy tapasztalati úton tegyenek szert ismeretekre. Úgy tűnik, legalább is eddig, ez lesz a követendő módszer. Nem tudatosan, indirekt módon igyekszem a hallgatókat előítéleteiktől megszabadítani. Olyat, soha nem mondok, felejtsek el, amit eddig erről vagy arról hallottak. Azt viszont tudatosítom bennünk, ne akarjanak senkit utánozni, maradjanak meg önmaguk. Így bontakoztatom ki az egyéniségeket. Nehéz és hosszadalmas folyamat a hallgatókat megszabadítani előítéleteiktől, saját korábbi megtapasztalásaiktól. Nos, e területen erőteljes belső szelektálásra van szükség. Maradjon meg a követendő érték és normarendszer, mellette – keretek között – engedjünk szabad folyást az új befogadásnak. Mindez a tanártól jelentős empátiát, olykor toleranciát igényel még kritikai beavatkozást is. Mindezzel csak azt szerettem volna jelezni, hogy a tanár legyen moderátor, animátor, mediátor és főleg jó kommunikációs készségű. Ha ez meg van a pedagógusban sikerélményhez juttatja az interakciókban résztvevőket, jártasságot szereznek a konszenzus keresésben, a problémamegoldásban.

Mindehhez azonban először is önmagunkkal kell tisztában lenni. Számos saját tapasztalattal fűződő példa bizonyítja, mennyire nem látják önmagukat belülről, miközben társaikat címkézik, jelzőkkel minősítik. Erre azt szoktam mondani, előbb tegyünk rendet önmagunkban, utána várjuk a helyes cselekvést másoktól is. Egy alapos önvizsgálat, adott esetben egogram után nem tartom rossznak, ha nem a másik háta mögött, hanem a szemébe mondja vélt vagy valós igazságát a jelölt. Van, akinek bátorságot kell adni, van akit rá kell döbbsíteni valamilyen formában, hogy mondjuk viselkedése antiszociális.

Mivel nálunk a televíziós oktatásban nélkülözhetetlen a kamera használata, ezt az eszközt nem csupán a technika adottságainak tekintjük. Ellenkezőleg. A fő hangsúly az így készült felvételek elemzésén van. Érdekes, hogy, amikor a hallgatók első visszatekintésükkor szinte letakarják szemüket és jókat derülnek önmagukon, társaikon, később ez a feszültség oldódik. A verbális és nonverbális, metakommunikatív elemek láttán mindenki szembesülhet önmagával, és társaihoz fűződő megnyilvánulásaival. Rájönnek, hogy a kimondott szónak súlya van, csakúgy, mint egy félrecsúszott nyakkendőnek, egy szétvetett lábnak, a gesztusoknak, mimikáknak. Az állandó gyakorlás, professzionális képességeket ébreszt a csoportok tagjaiban. Idővel tudatosul bennük, hogy az interaktivitás a kommunikációban egyfajta nevelési szerep. Rádöbbsennek, hogy kamara előtt nem úgy kell beszélgetni egymással, mint egy büfében, baráti társaságban. Gyakorlatban ismerik fel a köznyelv és a médianyelv

vezet közötti különbséget, a kommunikációelméletben tanult adó – vevő közötti kapcsolat értelmezését.

A kommunikáció interaktív részében egyik irányzat mellett sem vagyok elkötelezett. Bár úgy gondolom nem is kell, hiszen ezek kiegészíthetik egymást. Hozzám a behaviorisztikus forma áll közelebb. Ez persze nem jelenti, hogy elutasítanám a humanisztikus szemléletet. A korszerű neveléstudomány az irányzatok komplementer hatására épít. És később is. A szövegértés, az érvelés, a megértés, a probléma-felismerés, jól illeszkednek azokba az oktatási tréningprogramokba, amelyek ma a felsőoktatásban is kiemelt jelentőséget kapnak. A humanisztikus törekvések az én felfogásomban evidenciának számítanak bármilyen értékvilágban. Természetes velejárója kell, hogy legyen a normális emberképnek. Fontosnak tartom, hogy a tanítás-tanulás folyamatában mindenki nyertes legyen. Ehhez persze időre van szükség, mégis azt mondom, az oktatás minőségi színvonalának romlásához az is vezetett, hogy a pedagógusnak nincs ideje meghallgatni tanítványait, nincs reagálás a felvetésekre, a tanulók magukra maradnak. Pedig nagyon fontos lenne, hogy odafigyeljünk a másik szavára. Nincs alá és fölérendeltség, partnerség van. Hitem szerint, semmi nem pótolja az oktatás bármelyik szintjén a személyes találkozást, az útmutatást.

5.1.2.2. Nevelésszociológiai aspektusok és ellentmondások

Tanítható és tanulható-e a pedagógus mesterség? A kérdés soha nem volt olyan aktuális, mint most, a 21. század elején. A gyorsan változó világban csak a maradéktalanul felkészült, hivatásukat mesterségnek tekintő pedagógusok képesek segíteni ugyanis a fiatalok helyes értékválasztását. A módszertani eszköztár átértékelése, egyben gazdagodása új utakat jelöl ki a megfelelő társadalmi értékpreferenciák tanítására. A tanári kompetenciák is folyamatosan új értelmezést nyernek, ami a tanítás – tanulás folyamatában a nevelés alanyait is új feladatok elé állítja. A hangsúly a társadalmi kulturális és műveltségbeli normák elfogadtatására kerül. A valóságkonstrukciókban testet öltő morális beágyazottság etikai hangsúlyozása mellett az átmeneti időszakban együtt élteti a különböző iskolai értékvilágokat. Ma még együtt léteznek, ötvöződnek egymással a tanár, a tanuló, az eredmény és a folyamat központúság. Ebben az értelemben – annak függvényében – hogy melyik dominál, jut érvényre a hagyományos, reformpedagógiai, forradalmi és piacorientált nevelési felfogás. Valamennyi esetében lényeges, mi az a marginális pont, ameddig a tanuló a neurotikus tünetek megjelenéséig terhelhetők. (Perjés, 2007)

Mi is az az érték? A fogalmat sokan és sokféleképpen definiálták már. Örök eszmék, olyan tulajdonságok, amelyek elvezetik az embert szükségleteik, vágyaik kielégítéséhez. Emberek tulajdonsága, velünk született és tanult preferenciák. (Adler, 1933) Az érték a minőségben nyilvánul meg, mint minőség, amely megkülönbözteti az előnyöst az előnytelenről, a kívánatos, a nem kívánatos, a követendő, a végzetestől, egyszerűen, ami a jó és a rossz közötti választást jelenti. (Heller, 1978) Az értelmező kéziszótár szerint olyan tulajdonság, ami az egyén számára fontosságot fejez ki. Ez kötődhet társadalmi dolgokhoz, természeti jelenségekhez, de önmagunkhoz is. (Juhász, 1989)

Egyesek szerint vélhetően bár szomorúan, de le kell fűjnünk a feledés porát a társadalomtudomány korábbi nevelési irányzatairól. Az iskolaelmélet társadalmi megközelítésében döntő lehet az értékválasztás szempontjából az oktatás egyéni és társadalmi megtérülése. E tekintetben markáns ellentmondásnak lehetünk tanúi. Ha elfogadjuk ugyanis, hogy egy nemzet boldogulása az egyének érdekeinek érvényesítésétől függ, ez a tétel megdőlni látszik. Az alsó foktól a középfokú tanulmányok befejeztéig a két változó párhuzamosan fut. Vagyis mind az egyén, mind pedig a társadalom profitál az iskolázottságból. Értelmeszerűen az értékválasztásban sincs differencia, az egyén műveltsége egyértelműen hasznára van a társadalomnak. A felsőfokú tanulmányok befejeztével azonban alaposan megváltozik a helyzet. Ezen a ponton ugyanis, élesen szétválak az egyén és a társadalom tanulásból fakadó profitábilissága. Amíg a társadalom a diplomásokat preferálja, addig ugyanezt az egyén nem érzi. Ekkor áll elő az a dilemma: egy manipulált vagy egy reflektív értékvilágot kell követnünk. Nagyon egyszerűen magyarázva ezt, nem mindegy, hogy az embert a kezénél fogva vagy az orránál fogva vezetik. (Nagy, 2006)

Van, aki ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz: más- más modellek írják le az értékválasztást. Az iskolai relatív és abszolút morált hordoz, míg a társadalmi-közösségi, univerzális, illetve immanens felfogásban gondolkodik. Ebben az önzés és az altruizmus összegeződik, a teendő ezzel kapcsolatban a találkozás felvállalása, az előre/kimenekülés, a beavatkozás vagy a kivezetés lehet. Az értékválasztás mély és sokoldalú beágyazottságú. Közre játszik benne a megismerés, a karakter személyisége, a morális tapasztalat. Ezek a figuratív magok adott esetben az összehasonlítás alapjául szolgálhatnak. A megválaszolás pedig elvezethet bennünket a jó iskola titkához. Az iskola, mint értékhordozó az emberi műveltség egyik nagyon fontos fokmérője. (Perjés, 2007)

Az értékválasztás egyik alapvető eleme az ember manipulálhatósága. Mindenki tud, és mindenkit lehet manipulálni. A kérdés csak az, milyen mértékben és főleg milyen irányban. A történelem erről számos leckét adott az emberiségnek. A társadalompedagógia ha-

jója az élet tengerében sokszor viharba kerül. Hiába a gondolkodó lény, akire a társadalmi lét minden alrendszere hat, csak az intelligens tanulás viheti előbbre a világot. Ebben pedig kiemelt szerep jut a pedagógus szereppercepciójának, a tanulási munka átrendeződésének. A tanár és a tanuló nem alá és fölérendeltségi viszonyban vannak egymással, partnerek. A tanár antropocentrikus értékeket közvetít. A tudás bizonyos értelemben szűri az értékválasztást. Mindenki igyekszik magát elhelyezni a világban. A kommunikáció komoly szerephez jut az információtranszferben. A megszerzett tudás feltételezi a feedback reakciót. Valóban eljutott-e a tanulóhoz az üzenet, színergetikusan hat-e a befogadóra? Ebben az iskola lényeges szerephez jut, mint innovatív szervezet. Az információ, tudásalapú és fogyasztói társadalomban a neveléstudomány feladata ezek komplexitásának megteremtése. Egyre inkább teret nyer a rendszerszemlélet, (community scholl) amelynek komponensei logikai strukturálódást hivatottak megteremteni. (Schaffhauser, 1997)

Az értékelvűség az egyén identifikációjában egy hármás alapegységen nyugszanak. Ez az értelmesség, a felelősség és a szabadság. Az értékek, normák és célok csak egységben fogalmazhatók meg. Ez az autoritás szociális és fizikai jelenlétben ölt testet. Utóbbi magát a létezését jelent, előbbi a kognitív funkciókra, az affektív megnyilvánulásokra és a kommunikációs szférára támaszkodik. Az értékrelevancia csak a szülő, a pedagógus és a tanuló szoros összhangjával érhető el. Az értékkeresés a mértéktartásban, a módszerekben és az eszközökben lehet fel. A pedagógia értékek objektíve szükségesek, szubjektíve fontosak, de mindkettő az egyén és a közösség fejlődését szolgálja. (Schaffhauser, 2007)

Az érték megfogalmazásban jellemzően a paletta sokszínű. A kíváncsi és elvárt értékek felszínre juttatása az egyén részéről is motivációt feltételez. Csak ezután alakul olyan vonzerővé, ami mint követendő példa áll a tanuló előtt. Azt azért jó ha tudjuk, hogy az adott értékrend nem mindig azonos az egyén döntéseivel. A környezete hajlamos felrúgni az autonómiát és új, a közösség elvárásainak megfelelő parancsot adni. A klasszikus és modern nevelési koncepció között itt húzódik a legerősebb törésvonal. Nincsenek sémák, az öntörvényűeket pedig gyakran kiveti magából a társadalom. (Bábosik, 2004)

Nem mehetünk el szó nélkül az értékközpontú (normatív) és az értékrelativista (non normatív) felfogások mellett. A pedagógus feladatát a választás képességeire felkészíteni a tanulókat. Ezt a folyamatot nehezíti az esélyek közelítése. Ehhez hiányzik a civiltársadalom ereje. Az értékorientált pedagógia problémáiról és esélyeiről számos elismert nemzetközi, hazai kutató értekezett. A gazdasági életből átvett menedzsment és a neveléstudomány egyre jobban összekapaszkszik. A szociálanropológusok a mennyiségi helyett a minőségi elvárásokat forszírozzák. Fontosnak tartják az Európa Tanács által is deklarált

elméleteket, amelynek lényege: az alapkövek felmérése, a projektszerű kutatások és az attitűdök kritikus megközelítése. Mindez visszakacsint a múlt század húszas éveinek morálfilozófiájára, a szituatív értéketikájára. Ezek mintegy fundamentális alapot képeznek a szétfolyó világban. (Vö: pl. Jonas, H, Adam, S., Ossowska, V, és Csepeli, Gombár, Kolossy műveivel.)

Az érték, mint fogalom nehezen kvantifikálható. Egyértelműen minőségi paraméter. Az ember szubjektumából és az őt körül vevő objektív világ hatásaiból összegeződik. Az értékválasztás a fiatalok körében Frankl, V. gondolataival írható le a legjobban. Az emberi értelemre irányuló kérdések feltevésével, és az életre való igent mondással. A pragmatizmus és a perszonalizmus esztétikai és etikai vonatkozásai mindezt csak megerősítik. A *dolce vita*, a meghittség, a megbékélés mind-mind olyan fogalmak, amelyek közelebb visznek bennünket az értékekhez. Eltöprenghetünk azon, mi az élet értelme? A konklúzió? Az egész életen át tartó értelemkeresés. Maturana szerint az önalkotás, Rogers szerint, az egészséges személyiséggé válás, az odafordulás az egészséges dilemmák felé. Ezt szolgálták a Tringer féle gyógyító beszélgetések, amelynek nyomán választ kaphattunk a bennünket érő facilitáló hatásokra, az önkongurenciára, ennél fogva az önellátásra. Vagyis vagyunk azok, akik. Az egzisztenciális dinamika, mint peacemaker irányítja lépteinket. (Schaffhauser, 2004)

Az életnek feladat jellege van, de küldetését csak csoportközegben teljesítheti. Ez a véleményvezér által kézben tartható folyamat. A kapcsolati háló, modernebben a kapcsolati tőke, olyan szervezeti légkört teremt, amelyben az értékválasztás egyértelművé válik. Ugyanakkor nem feledhető a fél-évszázaddal előtti Martin, B. neve által jegyzett párbeszéd elve sem. Társas tényezők vagyunk, az együttesség, egymás segítése nemcsak szükségszerű, egyenesen elvárás. (Randall, V.-Theobald, 1998)

Az érték, mint az az eddigiekből is kiderült, filozófiai- ideológiai beágyazottságú kategória. Mert, hogy kinek is, mi az érték? Az érték, csak úgy, mint sok minden más az életben, relatív fogalomként kezelhető. Érték lehet a pénz, másoknak az erkölcs. Ám mindenkiben működik az az egészséges zsinórmérték, amellyel helyiértéken tudja kezelni az értékeket.

A fiatalok értékválasztásában mindez – életkori sajátosságukból fakadóan – nehezebben értelmezhető. A kiállás valami mellett, valamiért, ami másoknak is jó, az abszolút érték. Vannak, akik hátborzongva figyelik a mai világot. Az értékdeficit, normákat nélkülöző, azt elfogadó szemléletet. Ők nem jó úton járnak. Nem elég félni, tenni kell a borzalmak ellen. Nem elég egyszerű szemtanúként figyelemmel kísérni a történeteket, cselekedni

kell. Ezt pedig az iskolában kell elkezdni, a neveléstudomány teljes eszköztárát bevetve. Magam azt vallom, előbb önmagunkkal kell békét kialakítani, utána megkövetelni ezt másoktól is. Ki mint él, úgy ítél, - tartja a mondás. Nem nyugodatunk bele ebbe a szemléletbe. Tennünk kell, hogy az értékek az emberi lét homlokterébe kerüljenek.

A társadalomtudomány, ezen belül a nevelésfilozófia segít eligazodni a témával kapcsolatos narratívában. A fiatalok értékválasztása rajtunk, felnőtteken múlik. Más kérdés, hogy az egyén felnőtt korára hogyan, és miként szocializálódott, amit genetikailag és nevelésben utódjainak átad. Mégis meggyőződésem, hogy a pedagógustársadalom az értelmiség azon táborához tartik, ahol nincs diszharmónia a társadalmi célok és az egyéni törekvések megvalósulása között. A neveléstudomány feladata irányítani az ifjúság értékválasztását. Ráirányítani a figyelmüket a saját és a társadalom szempontjából hasznos cselekedetekre, és megóvni őket egy torz értékvilágtól. Tudatosítani bennük hogy mi az érték, és miért az, és elhitheti velük, hogy az ő jövőjüket szolgálja, ha nem a szélsőséges irányába mozdulnak. Talán ez a neveléstudomány legnagyobb kihívása most, amikor mindenki szabadon gondolkodhat. Anélkül, hogy ezeket a gondolat kísérleteket elvitatnánk, szükségét látom annak, hogy az iskolarendszer visszanyerje egykor volt becsületét. Természetesen a 21. század követelményeinek megfelelően.

A szociológia, mint a társadalomtudomány területéhez tartozó, önálló, de mégis interdiszciplináris jegyeket magán hordozó tudományág legújabb kutatási területe a média világa. A médiumok közvetítette információk dekódolása akarva-akaratlanul szociológiai relevanciát nyernek, valósággal patologizálják a fogyasztói társadalom médiabefogadóit. Az egyes sajtóágakból áramló inkonzisztens üzenetek felülemelkednek a filozófiai gondolkodáson, pszichológiailag pedig negatív magatartás mintákat képeznek le. Mind a politikai tömegkommunikációban, mind a tömegkultúrában szelektálatlanok maradnak a negyedik hatalmi ágnak kikiáltott médiaproduktumok. A torz társadalmi jelenségek kvantifikálhatóvá váltak, az interperszonális viszonyokban és a behaviorizmusban egyaránt.

Egyre kevésbé képes magát az ember környezetéhez képest definiálni, a kedvező irányú társadalmi folyamatok aktív részeseként szerepet vállalni. Holott az individuum lélektani műveltsége az általános kultúra fontos eszköze kell, hogy legyen. Egyfajta zavart önismeret, félreértelmezett én-tudat uralkodott el a mikro és makro közösségekben.

Az érték, a norma és az attitűd, mint az ifjúság fontos szociológiai alapkövei folyamatosan kiüresülnek, helytelen értelmezést kapnak a korosztály képviselőitől. Közrejátszik mindebben a média közvetítette, ideológiai felfogásokat szembeállító szemléletmód. A nevelésszociológia alappilléreinek megítélésében egy folyamatos paradigmaváltásnak lehetünk

tanúi. A fiatalok egyre nehezebben képesek megragadni azokat a manifesztumokat, amelyek megtermékenyítőleg hathatnak társadalmi beállítódásukra, szerepvállalásukra. Mind többen a manipuláció áldozataivá válnak, a személyközi és társas kommunikáció egyre jobban közhelyesedik.

Egy 2005-ben végzett 1200 fő bevonásával készült reprezentatív vizsgálatom alapján a 10 - 14 év közötti korosztályba tartozók 58 százaléka szerint a média (ezen belül döntően a televízió) az, amely alapvetően alakítja, formálja a társadalomhoz fűződő viszonyát. A család elsőségét 28 százaléuk jelölte meg, míg az iskola szerepét sajnálatosan mindössze 14 százaléuk tartotta első helyen fontosnak. A számok úgy gondolom, magukért beszélnek, az ifjúság társadalmi integrálódásáról. Ugyanebből a kutatásból kiderül: a megkérdezettek 61 százaléka soha nem vesz részt családi programokban, 65 százaléuk pedig szabadidejét baráti, haveri társaságban tölti. Ennek az együttlétnek a fele a képernyő előtt telik el. 84 százaléuk mondta, hogy napi 4 órát töltenek a tévézéssel. Mindezek az egzakt adatok önmagukban is igazolják a kiütéskeresés szükségességét.

Anélkül, hogy az információs társadalom objektív létezése ellen szólnék, nem szeretném, ha héttérbe szorulna mindeközben a tudásalapú szemlélet. Nem vitatva a tömegkommunikációs eszközök fontosságát, sokkal inkább a médiumok okszerű használatának elmaradását kifogásolom. A neveléstudománnyal foglalkozók körében ezt kötelező kihívásnak tekintem, hiszen a helyes út megtalálása olyan pedagógiai módszertani megoldásokhoz vezet, amivel az egyén maga felismeri a tudatos használatát a kor vívmányainak és később tudatos médiafogyasztóvá válik.

A probléma megvitatásához azt gondolom kellő adalékkal szolgál a szlovén Joze Vogrinc: A tévénező és a francia Pierre Bourdieu: Előadások a televízióról című kötete. A két szerző egyaránt episztemológiai, ismeretelméleti problémák kontextusába helyezve, a populáris kultúra aspektusából tesz kísérletet a téma feltárására. Mindkét szociológus az ifjúság nézőpontjából közelíti meg a téma ellentmondásosságát. A két mű szervesen illeszkedik egymáshoz, szinte kiegészítik egymás mondanivalóját, azzal a megkötéssel, hogy a kutatók két „világból„ érkeztek. Szlovénia és Franciaország ifjúságának szocializációja más-más utat járt be. (Eltérő kulturális közeg, más identitás) A hazai fiatalok úgy vélem jelenleg e két pólus között helyezhetők el. Joze Vogrinc, a Ljubljana Egyetem Szociológiai Tanácskének professzora, „a szólás és gondolatszabadság érvényre jutását a szubjektivitás legnagyobb szellemi megnyilvánulásának” tartja. Szociális antropológiai megközelítésben éles határvonalat húz az elit- és a tömegkultúra között. A társadalmi jelenségek deformitását a televízió virtuális közösséget teremtő hatásával magyarázza. A szemiotika jelentéstar-

talmának sokféle értelmezhetősége identitászavart okoz az egyénben. „Nem kommunikálunk, technikát használunk.” Hajlamosak vagyunk az absztrakcióra, és ez az elvonatkoztatás a demográfiai heterogenitás miatt csak széles körű viszonylatban létezik. A primer megosztottság nem jut el az individuum szintjére. A társadalmi-kulturális jelenségek csak a pillanat idősíkjában léteznek. Az információs gépezet képtelen a társadalmi összefüggések megragadására. A cultural studies két ágon válik dominánssá: az egyik a konformizmus, a másik a konfliktus. Mindkét jelenség elnyomja az egyén önszabályozó mechanizmusát. Erősödik a társadalmi marginalizáció, egzotikus álélvezetek uralkodnak, nincs továbbgondolás, nincs átértékelés.

A nyilvános és civil szféra nem artikulálódik, az interakciók szimbolikussá válnak. Létezik egy közösség és ezzel párhuzamosan egy közönség. Ezek reakciója eltérő szociológiai dimenziókban öltönek testet.” (Morley, D., 1992) Ne azon törjük a fejünket, hogy mit művel a média az emberekkel, hanem azon, mit kezdenek az emberek a médiával.” Az autonómia értelmezése determinálhatja a szociológia közvetítő szerepét. Ehhez a megközelítéshez hívja segítségül Persons funkcionálisizmusát és a vele szemben álló Weber ismeretelméleti megközelítését.” Becsukott szemmel nézzünk és zárt fülekkel hallgatunk, de a másik oldal sem toposz értékű, nem tekinthető véletlennek.” (Hall, D., 1981) Ebből következik, hogy a felek (műsorkészítők és nézők) nem várnak megfoghatóságot, megelégednek az alkalmi visszacsatolással. Döntsen a néző, akinek a kezében ott a távirányító. Egy nemzet kulturális struktúrájának részeit a polgári-politikai-ideológiai hármasságában határozza meg. Külön kísérletet végeztem a nézői ízlés megítélésére „homogén” csoportokban. A médiahasználat eme formájában az alanyi státuszt vizsgáltam. A vetítés részesei főiskolai hallgatók voltak. Az értékeléskor kiderült: az egyén szociológiai beállítódottsága meghatározza az üzenetek dekódolását. A megítélés széles skálán mozgott. Volt, aki a látottakból-hallottakból a vizuális elemeket, mások a verbális mondanivalót hangsúlyozták, de nem kevesen voltak, akik csak egyszerű „használati” értéket véltek felfedezni a filmben. A diskurzus rámutatott: a fogyasztói társadalomban a televíziós műsor nem más, mint termék, illetve szolgáltatás. A szociológiai változókat a szubjektumok találkozási pontjaiként kell felfogni. A műsor „olvasatából” kitűnik: a televíziózás nem más, mint az egyén korlátozósa vagy uralmi orientáció a kommunikációs mezőben. A nézői preferencia sokszínűségében csak nyomokban fedezhető fel az együttgondolkodás, a „megbeszélés”. Egy strukturált viszonyrendszer jellemzi a médiafogyasztást. Ennek része az absztrahálás (elvonatkoztatás), a feloldódás (információk fellazulása) és a kiüresedés (későbbi felidézés). A televízió szociológiai értelemben egyfajta iránytűként szolgál. Az impulzusok folyamatosan újra-

termelődnék, majd szétszűrőzödnének. A jelenség „hozománya”, hogy ugyanazokban a kákákban mindig új és új szervezetek gyűlnek össze és újrahasznosításukat nem tekintve hulladékhegyeket építenek. Persze ne okoljuk mindenért a televíziót. Az obszcén szavak, meta-kommunikációs jelzések nélkül is részei lennének a civilizáció eme különös értelmezésének. Vagy, aki nem vesz lottót, az ne csodálkozzon, ha nem nyer,- mondható profánul. Csakúgy, mint ahogy az autós sem azért csapja fel sárral a gyalogost, mert ezt látta a tévében. Kulturális kompetenciánk kialakulásának döntő része a média. És akkor még nem is szóltam a műsorfolyamokat elárasztó, hamistudatot tápláló reklámdömpingről. Egy megtévesztő világról, ahol - igaz, hogy porból- de öt perc alatt kész van a húsleves.

Korunk ifjúsága a médián is szocializálódik, és mint ilyen, a tömegkommunikáció, társadalmi hatalommal bíró tényező. Állampolgárokat vagy fogyasztókat nevelünk? Ártatlan vagy veszélyes „fegyver” a televízió? A hieroglifákat megfejtette a történelem. De sikerül-e ez a médiával is?

Ma már a polgár is lehet riporter. És bár ellenőrizhetetlen információkat vesznek át tőlük a televíziós csatornák, a szaggatott, paszticizálatlan, felületes műsorfolyam kiállja a hírversenys próbáját. A társadalom tűrőképességével, különösen az ifjúság útmutatásával senki nem foglalkozik. Ezzel együtt a televíziózás csak arra hat, aki közel enged magához. Aki hagyja magát manipulálni, és egy álomvilágban szocializálódik fiatalkorában, felnőttként nagy csalódások érik. A valóságos környezettől való elszakadás, a pótvilágba menekülés, látszatszelekvés. A kortárs csoportok (véleményvezérek) aligha lehetnek mértékadók. Megdölni látszik, hogy az újságíró csak tanúja, ám nem részese az eseménynek. Ebből következően elveszett a „filter (szűrő) szerep, a sajtó munkatársa nem csupán farkasszemtel néz az eseményekkel, „bűnrészességet” vállal. A televízió közvetítette információkat bizonyító erejűnek hisszük, nem kételkedünk az üzenet hitelességében, mondván ő tart tükröt elénk. Hogy ez a tükör mennyire törött, senkit nem érdekel. Sztereotípiák, klisék anekdoták szolgálják az elterelő hadműveleteket, a manipulációt. Ezek a technikák, taktikák spontán módon beállítanak bennünket egy olyan társadalmi közegbe, amely éppen a legfontosabb demográfiai rétegnek, az ifjúságnak nem szolgál semmilyen kapaszkodóval.

Pierre Bourdieu, a párizsi College de France szociológiai előadássorozatából vett gondolatok nem véletlenül váltak elemzés és a kritika tárgyává. A szerző szerint „komoly veszély fenyegeti a kultúrateremtés szféráit. Kóros eszmék uralkodnak el az idegen, fajgyűlölő megnyilvánulásokban, a fiatalok körében eluralkodik a nacionalista szemlélet. Kollektív indulatokká válnak az egyéni érzések, amelyek független kommunikációs kódokat feltételeznek. Az újságírók cinkos önimádata szimbolikus elnyomáshoz vezet.” Létezni annyi,

mint az észlelés tárgyának lenni. Berkeley (1999). Fejlett demokratikus országokban is vallják: mozaik darabkáira porlik szét a valóság. Valóságos figyelemelterelő bűvész trükköket alkalmaznak, kriminalizálnak, legfőbb cél a megdöbbenés. Az újságírói felelősség egyre nagyobb teret nyer. A felnagyítás, az elhallgatás, a rossz helyen való közlés mind a szűrve szelektálás eszköze. A televízió agyrémeket és félelmeket kelt, főbiákat okoz, és zavart a fejekben. Eme páratlan hatás a képi megjelenítés különös erejében rejlik. A televízióban a kép valóságként hat, mozgósító erejű.

Sokan, főleg a fiatal korosztályt képviselők, utolsó ítéletalkotóként tartják számon a médiát. Nem törődnek azzal, hogy olykor elébe mennek a közönség igényeknek, közhelyes gondolkodást sugallnak, nincs kifejezett sajtóidentitás. Mindebből egyenesen következik, hogy amíg Platon az Istenek játékszereinek nevezte az embert, a televízió ma a nézőkkel játszik. A társadalmi csaták színterévé vált a média. A média azonban egyre erőtlenedik, konformmá tesz, depolitizál, és ami a legnagyobb baj, felmenti az ifjúságot a gondolkodás alól. A média tematizálja a közgondolkodást, nagyon leegyszerűsítve ember-ideálokat konstruál. Stigmatizál, demagogizál, populizál, nem kínál alternatívát, hanem a szellemi nyomásgyakorlás eszközével él. A nézők kezükbe kapták a szabadság kulcsát, ami nem mindig nyitja a zárat, így erkölcsi tévelygésekbe esnek. A társadalmi, szociológiai felelősségvállalás áthárítódik, hiányoznak az alternatívák, a választás lehetősége. Elmarad a kollektív racionalitás. Egy semleges, nivellálódás következik be, amely társadalmi szinten legitimációt nyer.

Ma a társadalmi szintű tömegkommunikációban és annak szocializációs értelmében két fő irányzat áll egymással szemben, amelyek az integráció folytán egyre nagyobb kölcsönhatást gyakorolnak egymásra. Ez pedig az angol-szász média, amely precíz kiszolgálója a civilizációnak, és a kontinentális média, amely ma még eltéríthető, manipulációra, olykor dezinformációkra alapoz.

A szlovén és a francia példák alapján, kiegészítve a magyar tapasztalatokkal, szociológiai szempontból az alábbi következtetésekre jutottam. Mindezt GYELV analízis formájában mutatom be. A gyengeségek között említendő a kompromisszum keresés elmaradása, az útkeresés hiánya, az önbecsapás, a felületesség és az általános értékválság. Az erősségek közé sorakoztatható a gondolat szabadság, a megismerő és szerteágazó tudás, a pragmatikus gondolkodás és az interakció tökéletesedése. A lehetőségek között szerepel a problémakeresés, a kreativitás, a konfliktuskezelés, sikeres életvitel és az empátikus készségek fejlesztése. Veszélyként felsorakoztatható, az én-tudat zavarodottsága, a szelektálatlan ismeretö-zön, a virtuális valóság feltétel nélküli elfogadása és a lényeglátás hiánya. Fontos tehát a

szilárd én-tudat kialakítása, a konstruktív gondolkodásmód, a virtualitás és a valóság határozott szétválasztása, a személyiségzavarok prevenciója, a szociális defektusok kiküszöbölése, pszichológiai komplexusok kizárása. Az egyén önszabályozó mechanizmusának kialakítása, a média okszerű használata, a viszonyrendszerek kezelése, az absztrakciók érvényesítése. A médián szocializálódó ifjúság társadalmi befolyásolása, racionális cselekvésekre ösztönzése. Az egyéni és a kollektív gondolkodás közelítése, átviták helyett a valódi eszmecserék, a pozitív tematizációjú közgondolkodás, az előre mutató deklarált preferenciák.

5.1.2.3. A tömegkommunikáció és a pedagógia gyakorlati relevanciája

A médiatudomány és a neveléstudomány művelői miközben számos kísérletet tettek arra, hogy feltérképezzék a két diszciplína találkozási pontjait, segítségül hívták teoretikus és empirikus vizsgálataikhoz a médiában dolgozók és a pedagóguspályán foglalkoztatottak véleményét. Az így szerzett kvalitatív kutatások révén megismert vélemények matematika-ileg, statisztikailag ugyan nem feldolgozhatók, viszont a sokszínű vélemény előremutató lehet a jelen állapot tisztázására és segítség az elmozdulás irányára.

A saját interjúmban megfogalmazott vélemények is természetüknél fogva szubjektív megnyilatkozások, viszont a visszatérő momentumok biztos alapot adnak megbízható következtetések levonására a médiatartalom szolgáltatásának megítéléséről és a pedagógia tömegkommunikációs értelmezéséről. A megkérdezettek véleménye a tanulmányi idejük végén szakmai gyakorlat alapján körvonalazódott, a tapasztalatok a különböző szerkesztőségekben és tantestületekben dolgozó idősebb kollegáik elmondásait is hordozza.

Tekintettel arra, hogy médiafogyasztás tömegkommunikáció nélkül nem létezik, ezért elsőként a kommunikáció szakos hallgatók véleményét célszerű áttekinteni.

Előjáróban leszögezhető, hogy a korábbi időkkel összehasonlítva, jelentős társadalmi, demográfiai változások játszódtak le a kommunikációval foglalkozók körében. Ezek között említendő a nemek arányának kiegyenlítődése (szinte azonos számban vannak nők és férfiak a szakmában), a fiatalodás, ami a szakmában attitűdváltozással is jár. Az újságíró társadalom átlagéletkorának csökkenését jól mutatja, hogy minden harmadik sajtókapcsolattal foglalkozó személy harminc évnél fiatalabb. Az újságírók 50 %-a harminc évnél fiatalabb. Ez két szempontból determináns. Az egyik, hogy új szemléletet honosítanak meg a szakmában, már csak képzésük okán is, a másik, a flexibilitásuk. Az újságíró szakma urbanizálódik, a vidéki létforma bemutatása mindinkább kiszorul a sajtóból. Ez a szerkesztési

szemléletmód a súlyos társadalmi problémák, és konfliktusok háttérben maradását jelentheti. A fiatalok terepmunkája a fővárosra és a nagyvárosokra korlátozódik. Miközben a kommunikációs képzés egyre bővül, a gyakorló újságíró esetében nem feltétel a diploma megléte. A szakma gyakorlóinak 20 %-a középiskolai végzettséggel rendelkezik. (Vásárhelyi, 2007)

A média tartalomszolgáltatásának végeredménye szempontjából nem közömbös a munkakörülményekkel való elégedettség alakulása. Erről egy százfokú skálán mérve, a hallgatók átlagosan 63 %-os elégedettségről számoltak be. Legkiemelkedőbb munkahelyi értéknek a munka érdekességét, változatosságát, a korszerű tárgyi és technikai feltételek meglétét, és az emberekkel való foglalkozás lehetőségét jelölték meg az első három helyen. Ezek mindegyike a százfokú skálán 75 pont feletti értéket kapott. Amit a szakmájukban legkifogásolhatóbbnak tartanak, azok az első három helyen a következők: a jövedelem nagysága, a szakmaiság érvényesülése és a munkahelyi atmoszféra. Ezek alig 50 pontot értek el, tehát minden második újságíró, illetve kommunikátor-jelölt úgy tartja, hogy a szakma társadalmi megítélése kedvezőbb annál, mint amilyen az valójában.

A társadalmi kommunikáció szempontjából kiemelt fontosságú, hogy munkájuk végzése során milyen fokú autonómiával rendelkeznek a sajtóban dolgozók, másképpen fogalmazva mire figyelnek, miközben véleményvezér szerepüket betöltik. Az individuum törvényi kötelezettségeknek alárendelve és az önszabályozás mentén végzi munkáját. Mégis a gyakorlatban sokszor önmagukkal is ütköznek a sajtó munkatársai. A megkérdezettek közül legtöbben, mint legfontosabb klienscsoportot, a közönséget rangsorolják első helyen. Ez a demokratikus sajtószabadság keretei között természetes, viszont elgondolkodásra ad okot, hogy ez az arány mindössze alig több mint 40 %. Mindebből következik, hogy más irányú megfelelési kényszerek is működnek. A pályára készülők tapasztalataikról beszámolva úgy látják, a beosztott újságíróknak a tulajdonosok és a szerkesztőségvezetők politikai-gazdasági elvárásainak is engedelmесkedni kell. Többen beszámoltak arról, hogy igenis nyílt lobbí tevékenység folyik a magyar médiában és szomorú, hogy csupán minden negyedik újságírójelölt ítéli teljesnek a média szabadságát. A hallgatók már tanulmányaik során felismerik a közvélemény tájékoztatásának fontosságát, és tanulmányaikból eredően igyekeznek ezt az igényt a legmagasabb szakmai szinten kielégíteni. Akadályoztatásuk esetén azonban – az idő múlásával – munkájukat feleslegesnek érzik, nem figyelnek azokra az értékekre és normákra, amelyekre nekik lenne feladatuk a társadalom figyelmét ráirányítani.

A hallgatók a sajtó szabadságának szintjei és az autonómia között erős korrelációt állítanak fel. Ennek mértéke szintektől és összefüggésektől függően változó, általában 0,65 és 0,9 között szór. A szabadság szinteket három lépcsőben definiálják: az első az intézményesült sajtószabadság, a második a szerkesztőségek autonómiája, és végül maguknak, az újságíróknak az önállósága. Ezek természetüknél fogva vertikálisan épülnek egymásra, de kapcsolatok kétirányú. Az autonómia legfontosabb veszélyforrásai között tartják számon az újságíró-jelöltek a döntési jogkörök bizonytalanságát, a különböző nyomásgyakorlásokat, a klienspreferenciákat, a szakmai munkafolyamatokban az önállóságot, valamint a szakmailag indokolatlan korrekciókat.

Az említettek ellenére nem lehet az újságírók autonómiáját szimplifikálni. Ha közelebből vizsgáljuk az ezt meghatározó különböző faktorokat, a kép korántsem lesújtó. A sajtó munkatársai ezzel a módszerrel igyekeznek felmentést adni maguknak a sokszor társadalmi igényeket mellőző tartalomszolgáltatás alól. Egy ötfokú skálán mérve erős négy pontot kaptam a megkérdezettektől, olyan szempontokra mint az információforrások szabad kiválasztása, a médiaszereplők kilétének meghatározása, a témák feldolgozásának módja.

Figyelemre méltó az a véleménycsokor, amely a végzős kommunikáció szakos hallgatók körében megfogalmazódik, választott szakmájukról. Az ezzel kapcsolatos interjúkból kiderül: nagyjából több mint kétharmaduk érzi úgy, hogy az újságírók semmivel sem végzik rosszabbul a feladatukat, mint a más szakmában dolgozók. Minden második beszélgetőtárs elmondja, az újságíróknak nagyobb felelősségtudatot kellene tanúsítaniuk. Hasonló arányban érzékelik, hogy manapság túlságosan sok a tájékoztatásban a megbízhatatlan információ. Ugyanakkor az, hogy a szélsőséges vélemények megjelennek a médiában, egyötödük mondja. Hasonló arányban nyilatkoznak arról is, hogy a tájékoztatás egésze nem elégíti ki a közvélemény elvárásait. Mindezért a média átpolitizáltságát teszik felelőssé. Többségi vélemény, hogy a sajtóban dolgozók saját politikai nézeteiket objektív műfajokban is érvényre juttatják, vagy legalábbis ambivalens megnyilatkozásúak.

Az interjúk során választ kerestem arra a kérdésre is, mennyire tartják fontosnak az újságíró pályára készülők bizonyos szakmai értékek érvényesülését. Az értékpreferenciák ideologisztikus képet mutatnak, ami nem jelenti azt, hogy ezek ne lennének helyén valók, csupán a gyakorlat mást igazol vissza. Az értékkrangsorok alakulásában fontos szerepet töltenek be olyan szempontok, mint az örömteli munkavégzés, a szakmai maximalizmus, a világbolttó törekvések, a tudásközvetítés és a sikerorientáltság. Ezekből a beszélgetésekből ugyanakkor kiderül: a való életet figyelembe véve, legfeljebb közepes mértékű a megfelelés ezeknek az elvárásoknak. Szóvá teszik ugyanis a szakmai teljesítmények, elismert-

ségek, felkészültségek figyelmen kívül hagyását. A pályakezdés elején természetesnek mondható a reformgondolkodás, nem mellőzve a hagyományápolást, mégis a hallgatók mindössze egytizede érzi úgy, hogy választott szakmájában emberi értékeit kiteljesítheti.

Bár a közbeszédben mára eluralkodott a média kedvezőtlen megítélése, mégis a sommás megállapításnál sokkal árnyaltabb képhez juthatnak a mélyinterjúk során. Ez a szakmai, etikai normák érvényesíthetőségével hozható elsősorban összefüggésbe. Bármely sajtóágban jellemzővé vált az információk rögzítése a partner beleegyezése nélkül, a rejtett kamerás felvételek készítése, és az újságírói szerep eltitkolása az információhoz jutás céljából.

Rendhagyó gyakorlati órán vett részt a Kölcsény Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (KFRTKF) másod-évfolyamos kommunikáció szakos hallgatóinak egy csoportja. A foglalkozás helyszíne az intézmény tanrádiója, a Méliusz Rádió (88 Mhz) stúdiója volt. Itt került sor arra a kerekasztal-beszélgetésre, amelynek témája a Magyar Egyetemi és Főiskolai Sajtó Egyesület (MESE) nemrégiben közzétett kutatási eredménye volt. A vizsgálatban a felsőoktatási hallgatókat médiafogyasztási szokásaikról kérdezték. A kutatók 28 felsőoktatási intézmény 124 karának 1000 hallgatóját kérdezték. Az intézményenkénti interjúalanyok számát az Oktatási Minisztérium adatbázisa alapján számított kvóta alapján határozták meg. A hallgatók 60%-a egyetemista, 40 %-uk főiskolás volt. A megkérdezettek egyharmada kollégiumi lakó, 25 %-uk albérletben él, míg a többiek otthon, saját lakásban vagy rokonoknál.

A nagy vitát kiváltott jelentés számos meglepő eredménnyel szolgált. Ilyen volt, hogy a diákok háromnegyede mindennap olvas újságot, emellett pedig majdnem kétharmaduk hallgat rádiót és néz televíziót. Kiderült, a fiatalok naponta átlagosan 329 (!) percet töltenek rádióhallgatással, 85 percet néznek televíziót, és 52 percet fordítanak az írott sajtó tanulmányozására. Ezeket az adatokat az újságíró pályára készülők saját tapasztalataikra alapozva cáfolták. A napi több mint 5 órás rádiózást eltúloztottnak tartják. Legfeljebb a döntően zenei műsorokat sugárzó kereskedelmi adók háttér rádiózásával tartják elképzelhetőnek. Rendkívül kevésnek tartják a televíziózásra fordított időt. Ez a KFRTKF kommunikáció szakos hallgatói szerint két hírműsor megtekintésére sem elég. Az újságolvasással eltöltött idő megítélésében nem volt egység. Egyesek kevésnek, mások soknak tartják, bár abban egyetértés volt, napi egy óra ideális lenne.

A MESE kutatása szerint a hallgatók fele a megyei napilapokat, helyi újságokat olvassa leggyakrabban. Ezután az országos napilapok következnek, egyharmad körüli részesedéssel. Ugyanakkor a heti lapok, szakfolyóiratok olvasása elhanyagolható az értelmiségi pályára készülők körében! A felmérés eredményeivel a KFRTKF hallgatói nagyjából egyet-

értettek. A Méliusz Rádió kerekasztal-beszélgetésének résztvevői megemlégtették, még a nem debreceniek is, gyakran forgatják a város lapját. Véleménykülönbségek az országos lapok „fogyasztásában” alakultak ki. Nagyjából fele-fele arányban részesítik előnyben a közéleti-politikai és a bulvársajtót. A választás szempontjai között említették sorrendben, az információk hasznosságát, a tárgyilagosságot, az érdekességet és a „sokszínű” képanyagot. A vizsgálat kiterjedt az intézményi lapok fogadtatására is. A felmérésből kiderült, a főiskolások és egyetemisták 80 %-a rendszeresen tanulmányozza ezeket az orgánumokat. A KFRTKF lapjával, a FÖNIX-szel hasonló a helyzet. A debreceni református ifjúság művelődési lapjának presztízse rendkívül nagy. Ennek magyarázata a diákok szerint, hogy ebben róluk-nekik írnak a lap szerzői.

A tanulmány külön foglalkozik az információs társadalom adta lehetőségekkel. (internet, online tevékenység) Kiderült, a fiatalok info-kommunikációs státuszában ezek mind nagyobb helyet foglalnak el. A felsőoktatási intézményekben járók 70%-a az információs „sztrádát” tanulásra, információszerzésre használja. Kisebb részük nem a honlapokat látogatja, hanem az e-mail küldést-fogadást és a chatelést részesítik előnyben. A KFRTKF kommunikáció szakos hallgatói ezt az arányt reálisnak tartják, bár hozzátették, az internet „elkenyelmesíti” a fiatalokat. A beszélgetésből kiderült: a médiafogyasztási szokásokat a lehetőségek nagyban behatárolják. A hallgatók elmondták: legjobb helyzetben az otthon lakók vannak, hiszen „szabadon” tájékozódhatnak. Némileg nehezebb ugyanez az albérlésben lakóknál és főleg a kollégistáknál, ahol a sajtóághoz való hozzáférés térben és időben korlátozottabb.

A MESE kutatása- jelezték az újságíró szakmára készülők-nem differenciál a különböző tanulmányokat folytatók között. Ez a prezentáció „csak” a jövő diplomásainak médiafogyasztási szokásait térképezte fel. Éppen ezért a KFRTKF kommunikáció szakos hallgatói elhatározták: szakdolgozataikban saját körükben végeznek vizsgálatot arról, a sajtómunkások következő nemzedéke, hogyan viszonyul jövőendő mesterségének színteréhez.

A hallgatókkal készült interjúk során kérdésként fogalmazódott meg, milyen mértékben befolyásolja az emberek életét a média? Általánosságban elmondható, hogy már egészen kisgyermekkorban – némi túlzással születésünktől kezdve – kézen fog bennünket a tömegkommunikáció. Volt, aki úgy vélekedett: egy pompás, önterápiás eszközt kapnak a kezükbe azok, akik a médiával találkoznak. Egyesek szerint ez az időpont szigorúan nem köthető korhoz, mások szerint viszont a világ- és embermegismerő eszközök használata egyfajta érettséget feltételez a médiafogyasztók részéről. Többen citálták Vekerdy Tamás művei nyomán Hegedüs Géza gondolatát „az a gyerek válik regényolvasóvá, aki tíz éves koráig

nem televíziózik”. A beszélgetések során felvetődött Karácsony Sándor a pedagógia kiemelkedő alakjának gondolatísága, aki úgy fogalmazott: „Ahol technika van, ott illúzió van. S minél több a technika, annál több az illúzió”. A tömegkommunikáció civilizációs hatása – minden elvitathatatlan előnye ellenére – számos veszéllyel leselkedik a gyermekvilágra. Vekerdy Tamást citálva: „Aki kisgyermekkorában nem szokik rá a tévére, az később sem válik függővé”.

A hallgatók saját szakdolgozataikhoz végzett kutatásaikból kiderül, már óvodás korban a kíváncsornál intenzívebb a három-öt éves korosztály médiafogyasztása, ami még ha csak a mesecsatornák nézésében is nyilvánul meg, blokkolja a gyermek önálló gondolkodásának kialakulását. Ugyanezekben a vizsgálatokban óvónők erősítették meg, hogy az említett korosztályban igenis napi rítussá vált a gyermekek körében a televíziózás, megemlítve, hogy az erőszakos filmek látványa a foglalkozásokon agresszív megnyilvánulásokban köszön vissza. Kiderült, az óvodapedagógusok anélkül, hogy ismernék a családok szociális hátterét, viszonylag nagy pontossággal képesek definiálni az otthoni körülményeket. Példaként említették erre, amikor kórházsorozatokat néznek a gyerekek, és vasalóval élesztik újra babájukat. Mindebből a szakemberek szerint a gyermek a játékában leképezi, utánozza azokat az eseményeket, élményeket, vágyakat, érzelmeket, amelyek hatással van rá. A médiakinálatot figyelembe véve pedagógiai szempontból azonban hiányoznak azok a fontos üzenetek, amelyek szeretetet, békességet, meghittséget, egymás megbecsülését, tisztteletet sugároznak.

Tanítási gyakorlataik során a tanítójelöltek a kisiskolások órai munkájában is tapasztalják a média mindennapi jelenlétét. A tanítójelöltek elmondták, már alsó tagozatban leszűrhető, hogy a gyerekek otthon mennyit televízióznak és számítógépeznek. Bizonyoságként hozták erre az ünnepeköröket, azon belül is a farsangot. A jelmezek egyértelmű bizonyítékai, hogy a televíziós hősök példaként szolgálnak számukra. Ebben a korban már jelentős az erőszakos akciófilmek önálló nézése, azonban a valóság és a virtualitás között még a 6-10 éves gyermekek sem tudnak mindig különbséget tenni. Tovább romlik a helyzet a felső tagozatosak körében, ahol már követendő mintaként a sztárvilág szereplői szolgálnak. Némi reménységre ad okot, hogy a kereskedelmi csatornák mellett egyre többen vannak, akik például a Spektrum vagy a National Geographic rendszeres nézői. A pedagógusjelöltek elmondása szerint a gyerekek ebben az életkorban sorozatfüggővé válnak, házi feladataik elkészítését háttérbe szorítják a folytatásos szappanoperák. Ebben az életkorban a média napirend meghatározóvá válik, és éjszakába nyúlóan televízióznak a gyerekek. Mindez a másnapi iskolai tevékenységükre is rányomja bélyegét. Többen beszámoltak arról, hogy a

gyerekek fáradtak, kialvatlanok, ennek magyarázatát a megkérdezettek az esti televíziózásban, számítógépezésben jelölték meg.

A tanítójelöltek elmondásából kiderül, a gyerekek legritkább esetben beszélnek meg a szülőkkel a látottakat, igaz, a szülők részéről sincs ez irányú kezdeményezés. Ranschburg Jenőt idézik többen, miszerint a szülő hosszú kávészünetet tart. A hallgatók szerint a gyerekeket meg kellene tanítani az okszerű médiafogyasztásra. Ennek egyik elemeként felmerült, hogy az erőszakos filmekből vett mintákat újabban a gyerekek nem önmaguk megvédésére, hanem éppen ellenkezőleg, társaik egyre gyakrabban pedig a pedagógusok támadására használják fel. A beszélgetésekből az is kiderült, az iskola jelenleg nincs felkészülve arra, hogy a gyermekek médiafogyasztási szokásait megváltoztassa. Hiányzik a pedagógusok tevékenységrepertoárjából az a szakmai kompetencia, amely a médiakultúra iskolai terjesztéséhez szükséges lenne. Egyetértés van abban, hogy szükség van az iskolai médiaoktatásra, az ismeretszerzés tömegkommunikációs formáinak megismerésére, a kommunikációs készségek fejlesztésére. A tanár ma még nem tud hatni arra, hogy mit és meddig nézzen a diák. A pályakezdő pedagógusok emlékeztettek arra a régi kísérletre, aminek lényege az volt, hogy egy-egy osztálykiránduláson napokig nem találkozhattak a média különböző formáival a gyermekek, és utólag kiderült, észre sem vették ennek hiányát.

A tanítójelöltek úgy gondolják, a média közvetítette információk egyre erősebb motivációs bázist jelentenek a gyermekeknek gondolkodásukban, világlátásukban. Tisztaban vannak vele, egyetlen kutató sem mutatott ki egyértelmű összefüggést a médiahatás és az erőszakos megnyilvánulás között, de ennek ellenkezőjét sem sikerült mindent kizáróan bizonyítani. Az mindenesetre bizonyos, hogy az iskola egyre inkább – a gyermekvilágra egyébként nem jellemző – erőszakos szintérré válik. Érdekes megállapítás, miszerint a tanulmányi követelmények teljesítése is hordoz magában legyőzési, uralkodási vágyat. Így még nehezebben választható külön: az agresszív attitűd milyen elvárásnak igyekszik megfelelni. Az interjúkból kiderül, a szocializáció szerves része a média által közvetített minta. Az oktatásügy feladata a megváltozott körülményekhez igazítani a médiahasználat értelmezését, az információk feldolgozását. A pályakezdő pedagógusok célszerűnek tartanák a versenyszemléletű tanítási-nevelési folyamat háttérbe szorítását és Nyugat-Európai mintára pedagógiai asszisztensek foglalkoztatását. Mindennek azért látják fontosságát, mert az osztályközösségek egyre heterogénebbek, és egyszerre kell a tehetséggondozást, valamint a felzárkóztatást megvalósítani.

Mit tehet ebben a sokszor rejtélyesnek látszó helyzetben az iskola? Sürgeti a civil, a szakmai és a politikai szféra közmegegyezésén alapuló, új oktatási keretek kijelölését. Auto-

nómiát kell engedni az innovatív elgondolásoknak, ami nem mond ellent a kompatibilitásnak. Monitoring rendszert kell kiépíteni, és nyomon követni az életutakat az iskolarendszerbe kerüléstől a munkába állásig. Mindez persze esélyegyenlőségen nyugvó, rugalmas, a változásokhoz alkalmazkodni tudó, de mégis hosszú távon kiszámítható oktatásügyet feltételez. Ezt bizonyítja egyik saját felmérésem is. (Nagy Z, 2006)

A hallgatók a mai felsőoktatás gyengeségei között említetik:

- a kommunikációs készség hiányosságait, különösen az interperszonális kapcsolatokban,
- a képességeket kibontakoztató, nyugodt iskolateremtő légkört, az egyéni munka megbecsülését,
- a bizonytalanság érzetét, a vélemények elhallgatást, az oktatás következetlenségeit,
- a médiumok által közvetített üzenetek fogyasztói kritikáját nélkülöző magatartást.

A hallgatók a mai felsőoktatás erősségei között említik:

- a szaktárgyi tudás erősségét, a tárgyi ismeretekre való alapos felkészítést,
- az alkalmazható tudás multimediális átadásának lehetőségét (szemléltetés),
- a versenyképesség megnyilvánulásait, a rivalizálás előremutató szándékát,
- a médiatartalom értelmezésében a hasznos kommunikációs tartalmak befogadtatását.

A hallgatók a mai felsőoktatás lehetőségei között említik:

- a teljesítményértékelés folyamatosságát, az állandó visszajelzési lehetőségeket,
- a tanítás mellett a nevelés hangsúlyosságát, a konstruktív életvezetés kibontakoztatását,
- az egyéniséghez szabott személyiségformálást,
- a médiatartalom kollektív megvitatásának új kontextusba helyezését, különös tekintettel a normasértésekre és az erkölcsi hanyatlásra.

A hallgatók a mai felsőoktatás veszélyei között említik:

- a társadalom szocializációs elbizonytalanodásának kivetítését, a felelősségtudat csökkenését, az egoizmust,
- az agresszió, a brutalitás, a közömbösség természetesnek vételét,
- a virtuális világ elfogadását, az önismeret (Énesség) téves érvényesülését,
- az egyén virtuális világba való menekülését, a devianciát indukáló morális pánik kialakulását.

A marketingstratégiából átvett GYELV analízis kiválóan alkalmas azoknak a pontoknak a feltárására, amelyek neveléstudományi relevanciával bírnak. Adódik a kérdés, milyen kö-

vetkeztetések vonhatók le a tanítójelölt hallgatók megítéléséből? Milyen kompetenciák erősítendőek a pedagógusképzésben? A megállapítások alapján kimondható, hogy a mai iskolarendszer erőssége még mindig a széleskörű ismeretátadás. Talán ezért is gyenge az oktatási intézményekben a közösségtudat. Kíváncos lenne a kommunikatív készségek fejlesztése az oktatási intézményekben is, csakúgy, mint az élet más területén. A békesség, a meggyőző, a tiszteltetés, egymás kölcsönös megbecsülése tanító és tanuló, pedagógus, szülő, és gyermek relációban, ami legtöbbször hiányzik az oktatási intézmények falai közül.

5.1.3. Tanulásszervezés a pedagógusképzésben és a médiaoktatásban

A felsőoktatás eredményessége társadalmi szempontból vitathatatlan. Különösen igaz ez a vizsgálat helyszínéül szolgáló intézményre, ahol a pedagógusképzés gyermekközpontú szemlélete mindenek fölött áll. A hatékony tanulási környezet fejlesztése, az oktatásszervezés, a nevelés, alapvető a jövő nemzedékével foglalkozó tanítójelöltek esetében. (Balázs, 2003: 535-538, Hercz, 1996: 99) A kor kihívásainak megfelelően a szemléletváltás nem csak a képzési tartalmat érinti, hanem formai innovációban is leképeződik. A Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék, és a Felnőttképzési Intézet aktív részese a főiskola képzési útkereséseinek. Az említett oktatásszervezeti egységek a pedagógus és kommunikáció szakos hallgatók képzésében egyaránt részt vállaltak. Példaként említhetők a személyközi és csoportkommunikáció, a kommunikációs tréning, a szabadidő pedagógia című tantárgyak.

Közhely bár, de igaz; a pedagóguspálya ma válságos korszakát éli. Ennek legdöntőbb tartalma társadalmi gyökerű. A hivatás szót olyan szakmákhoz kötötten használjuk, amelyeknél a szolgálat elrendeltsége parancsoló szükségletként jelentkezik. Az elköteleződés egy folyamat, hivatásszocializáció, amelyben a személyiség több dimenzióban gazdagodik, szakmai tudása gyarapítása során értékek, eszmék között választ, így alakul ki küldetésstudata. (Bagdy, 1996: 34-42, Pinczésné, 2009: 91) A pedagógusképzésben folytatott tizenöt értékű felmérés vizsgálata eredményei figyelemre méltó megállapításokat tartalmaznak.

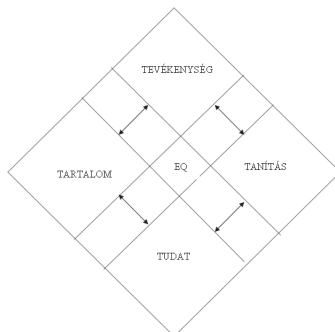
A Pedagógiai és Pszichológia Tanszék kutatásai nyilvánvalóvá teszik: „a nappali tagozatos hallgatók jelentős része nem vágyik olyan munkára, amiben szellemi képességeit kell kamatoztatnia, kreatív, új megoldásokat kell találnia, fejlődnie kell szakmailag és emberileg és a teljesítményét objektíven értékelhetik. (Ezzel szemben szeretnék sok pénz keres-

ni...) Az önérvényesítés altruizmus hiányában, egyszerűen csak önzésnek nevezhető. Nem nagyon vágnak arra, hogy másokon segítsenek. Ezek az összefüggések egocentrikus, kialakulatlan személyiséget sejtetnek. A hallgatóknak irreális elképzeléseik vannak a munka világról. (Vágyaikba menekülnek a szorongató kilátástalan valóság elől.)” (Pinczésné-Kathyné, 2009: 106)

Saját vizsgálataimban a kutatócsoport következtetéseivel teljesen azonos megállapításokra jutottam. Erre alapozva folytattam elméleti kutatásomat, amelyekben önálló modelleket készítettem és már meglevő sémákat fejlesztettem tovább.

Az érzelmi intelligenciát –röviden EQ- már kisgyermekkortól kezdve tudatosan fejleszteni kell. Ez ugyanis egyik döntő meghatározása a zavartalan szociális beilleszkedésnek, amely alapvetően befolyásolja az egyén kommunikációs képességét a környezetével. Az érzelmi intelligencia készségterületei idővel a kulcskompetenciák manifesztálódásával írhatók le. Az érzelmi intelligenciára ható tudati, tanítási, tevékenységbeni és tartalmi összefüggést „4T” elméletként jelölöm.(39. ábra)

39. ábra Az érzelmi intelligencia hatástényezői

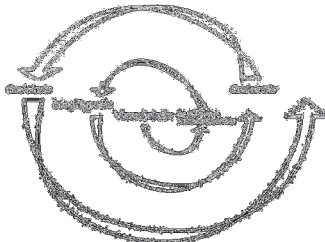


Forrás: A szerző saját modellezése

Az általam „4T” elméletnek nevezett sémából következik, hogy a tanulás sok esetben arra is alkalmas, hogy saját tapasztalatainkat újra feldolgozva átgondoljuk, és elvégezzük a szükséges korrekciókat. Peter Honey és Alan Mumford a tapasztalati tanulást egy néglépcsős folyamatként írja le. Ennek első szakasza tartalmazza a mindennapi élet cselekvési és tapasztalati vonatkozásait, a második szakasz a megfigyelés és a visszajelzés, a harmadik

szakaszban következtetések levonására és általánosításra kerül sor, míg a negyedik szakaszban az újonnan megszerzett képességeket alkalmazzák. (40. ábra)

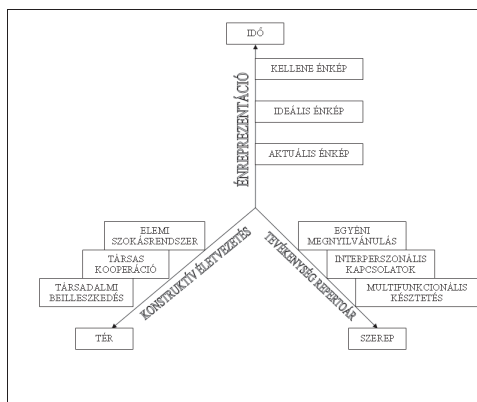
40. ábra A tapasztalati tanulás folyamata



Forrás: Honey, Peter és Mumford, Alan (1992), The Manual of Learning Styles, 3 p.

A kommunikatív kompetenciák, csak úgy, mint a nevelési rendszer kiterjesztése egy háromdimenziós megjelenítésben modellezhetők: Az idő, a tér és a szerep dimenziójában. Az időben az énreprezentáció során formálódik az aktuális, az ideális és a kellene énkép. A térben az elemi szokásrendszer, a társas kooperáció és a társadalmi beilleszkedés épül egymásra, mint a konstruktív életvezetés megjelenési formái. A szerepben a tevékenység repertoár összegződik: az egyéni megnyilvánulásoktól kezdve az interperszonális kapcsolatokon keresztül, a multifunkcionális késztetésig. (41. ábra)

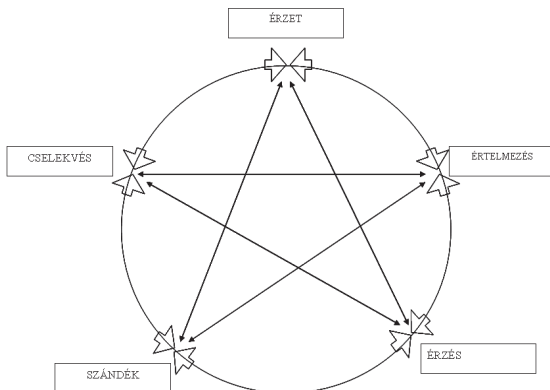
41. ábra A háromdimenziós nevelési rendszer



Forrás: A szerző saját ábrája

A megismerésben kiemelt fontosságú az önismeret. Ennek részei: az érzet, az értelmezés, az érzés, a szándék és a cselekvés. Az érzet az önérzékelés fizikális szegmensét foglalja magában. Az értelmezés a mentális feldolgozásról gondoskodik. Az érzés a dolgok lelki tartalmára összpontosít. A szándék az akarat szféra része. A cselekvés aktivitást indukál. Miller Nonally és Wackman az említett tényezők összefüggését egy önismereti kerékben rajzolta meg, amely a kommunikáció indítékainak és megvalósulásának hátterére is rámutat. (42. ábra)

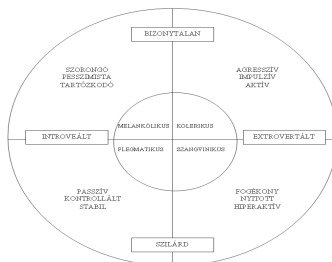
42. ábra Önismereti kerék
(Miller, Nunally és Wackman nyomán)



Forrás: Rudas János, Delfi örökösei, Lélekben Otthon Kiadó, 2007. 26.p.

A megismerés az egyén sajátosságaitól függő képességeinek kibontakoztatásától függ. Az individuum tipizálása lehetséges, ugyanakkor nem tekinthető szilárd attribútumnak. A különböző ének a külvilágot értelmező egyéni megnyilvánulások, idővel módosulnak, átalakulnak, átjárhatóak. Eysenck foglalta össze az intro és extrovertált, szilárd és bizonytalan dimenziók mentén a négy temperamentum típus összefüggéseit. Eysenck elmélete magában hordozza az interperszonalizáció kommunikációs megközelíthetőségét, annak megértéséhez, miért differenciált az egyéni tulajdonságok függvényében, az eltérő személyiség-típusok reflexiója a külvilággal folytatott diskurzusokban. (43. ábra)

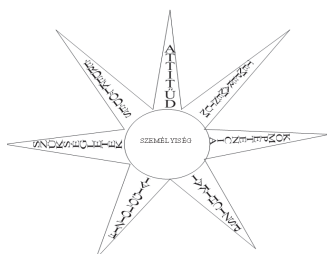
43. ábra Pedagógiai-pszichológiai tipológia (Eysenck nyomán)



Forrás: Kelemen László: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, 1981. 548. p.

A személyiség szerkezetének vizsgálatára többen tettek kísérletet, az ún. faktoranalízis módszerével. A legtöbb kifogás ezzel kapcsolatban az, hogy mennyire felelnek meg ezek a feltárt személyiségvonások a valóságnak. Ezzel a módszerrel a legnagyobb eredményeket Guilford érte el, aki a személyiségvonásokból próbált meg személyiségstruktúrát konstruálni. Munkájának lényege, hogy összefoglalja a személyiségre ható legfontosabb, főleg pedagógiai, pszichológiai kontextusú tulajdonságokat. A Guilford szerint a személyiség és a környezet kölcsönhatásában manifesztálódó jelenségek az egyén fogadókészségén vagy elutasításán múlnak. Teóriájának érvényesülésében döntöttek azok a körülmények, amelyek genetikailag kódoltak. (44. ábra)

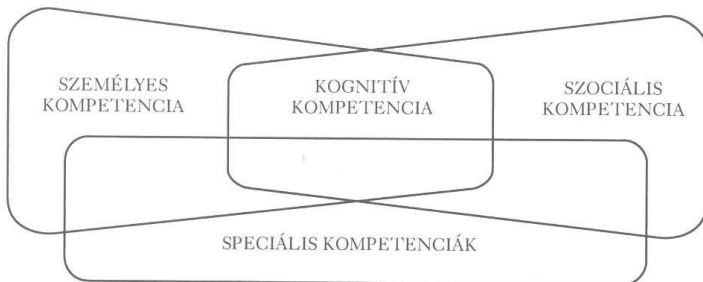
44. ábra A személyiség és a környezet egymásra hatása (Guilford nyomán)



Forrás: Kelemen László: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, 1981. 187. p.

A személyiség funkcionális modellje az információfeldolgozás kompetenciáit foglalja magában. (45. ábra) Az önállóult létfunkciót a kognitív kompetencia valósítja meg. Az egyén eltérő érdeklődéséből fakadóan léteznek speciális kompetenciák, amelyek átfedésben lehetnek a kognitív kompetenciákkal. Ezek a speciális kompetenciák az általános kompetenciákból eredeztethetők. Ahhoz, hogy bizonyosak lehessünk abban, az egyén mely szakterületen teljesítheti ki személyiségét, szükség van személyes kompetenciájának ismeretére. Ez magában foglal olyan motívumokat, mint a fizikális és mentális szükségletek egyénre jellemző igényei, készségei és mintái. Az egyén, mint társadalmi lény, szocializációs folyamata résztvevője, viszonyulását a társadalmi környezethez szociális kompetenciája dönti el. Az egyes kompetenciák komplementer hatásokat hordoznak. Ez a bonyolultnak látszó összefüggésrendszer determinálja az egyén attitűdjét a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók esetében. A kompetenciákból való részesedés személyfüggő. A készségek birtoklása nem jelenti azt, hogy azokat a gyakorlatban is képesek alkalmazni.

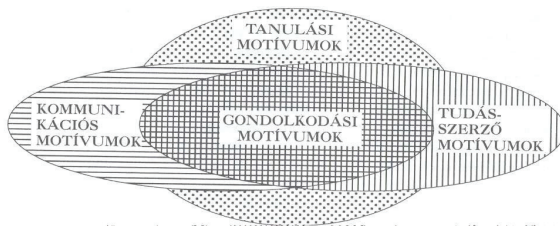
45. ábra A személyiség funkcionális modellje



Forrás: Nagy József, XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, 2002, 35.p.

A kognitív képességek funkcionális rendszerének és szerveződésének középpontjában olyan komponensek állnak, mint az egyéni rutinok, készségek és ismeretek. A tudásszerzés a tanulási folyamatban a kommunikáció révén valósul meg. A folyamat permanens gondolkodást feltételez, egyben olyan érzelmi intelligenciát (EQ), amely kibontakozni hagyja az ismeretszerző, a problémamegoldó és az alkotó képességet. A komponensek érvényre jutása folyamatos gyakorlást feltételez. (46. ábra)

46. ábra A komplex kognitív képességek motívumrendszerei

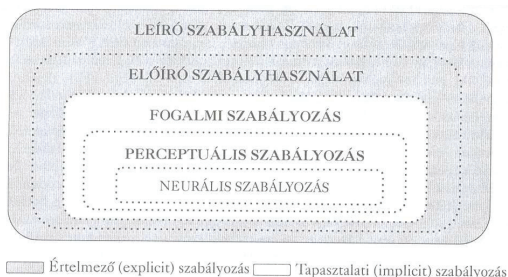


Forrás: Nagy József, XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, 2002, 132.p.

A környezeti adaptáció alapját a velünk született tulajdonságok jelentik. Bármelyik feltétel hiányában nem várható el a kiteljesedés. Az érték felismerésre, a normakövetésre az az egyén képes, aki személyiségében mindig magasabb fokra jut, és teljességre tör, környezetével harmóniában.

A kognitív képességek hatékonysága az értelmező és a tapasztalati szabályozás komplexitásában képzelhető el. Ebben az egyes szabályozási szintek egymásra épülnek, a neurális szabályozás minden aktivitás alapja. A viselkedés a külső környezettel folytatott kölcsönhatás eredményeként jön létre, az absztrakció a gondolkodásban jelenik meg. Ezt a kört bővíti az erkölcsi és etikai viselkedés, végül az írott normarendszer. A felsorolt szabályozási szintek deduktív módon úgy írhatók le, mintha egy nagyobb dobozban befelé haladva egyre kisebbeket raknánk. (47. ábra)

47. ábra A kogníció szabályozási szintjei

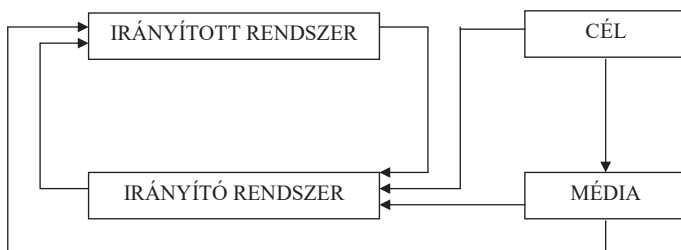


Forrás: Nagy József, XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, 2002, 122.p.

A tanulás minden esetben irányított, nem spontán folyamat. Szerveződése társadalmi keretek között zajlik, ennek során tesz szert az egyén ismeretekre, készségekre, jártasságokra, miközben személyisége folyamatosan alakul. Ezt a programozott oktatásnak felfogható folyamatot különösen kibernetikai kontextusban kezelve vezérelt és szabályozott rendszerként tekintjük. A folyamatban az alapvető célok elérésében, a pedagógia és a média, mint irányítórendszer hat a közösség tagjaira. A vázolt mechanizmus visszacsatolásokat is feltételez. (48. ábra)

48. ábra Az oktatási folyamat strukturális modellje

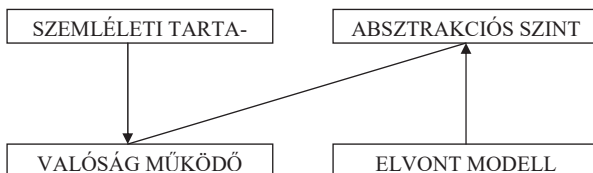
(Landa nyomán)



Forrás: Kelemen László: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, 1981. 330.p.

A fentiekből kiderül a médiahatások pedagógiai relevanciája, különös tekintettel, ha figyelembe vesszük, hogy a mediáció során a kommunikátorok viszonylatában, különbség fedezhető fel a valóság és az elvonatkoztatott, olykor virtuális megjelenítések között. (49. ábra)

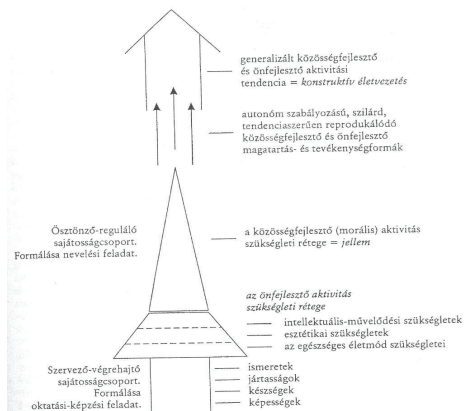
49. ábra A valóság és a virtualitás értelmezése



Forrás: A szerző saját ábrája

A magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer rámutat a személyiség ösztönző sajátosságainak szerepére, amelyben a médiahasználatnak, különös tekintettel a magatartás alakulásának szempontjából, szociális-morális vonatkozása van. Az intellektuális-művelődési szükségleteket az egyén belső tulajdonságait kiegészítve, külső beavatkozással kell konstruálni, ami az egészséges személyiség esetében nem okozhat problémát. (50. ábra)

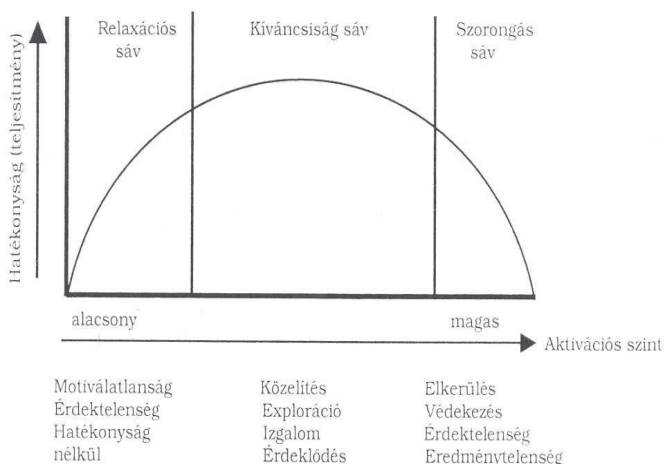
50. ábra A magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer



Forrás: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.31.p.

Érdeklődéseméleti szempontból az aktivációs szint a teljesítménnyel összefüggésben alakul. Normális esetben ezt az összefüggést ábrázolva, a kíváncsiság sávja tölti ki a legnagyobb teret, amelyben a közelítés, az exploráció, az izgalom és az érdeklődés a legfontosabb tényező. Ez az állapot nem állandósul, egy relaxációs és egy szorongásos sáv között foglal helyet. A cél, minél inkább széthúzni és magasra emelni az aktivációs szintet, illetve az ebből következő teljesítménynövekményt. A kíváncsisági sáv motívumai természetük-nél fogva segítik a kompetenciák kialakulását. A túl alacsony és túl magas aktivációs szint az érdektelenséget erősíti. (51. ábra)

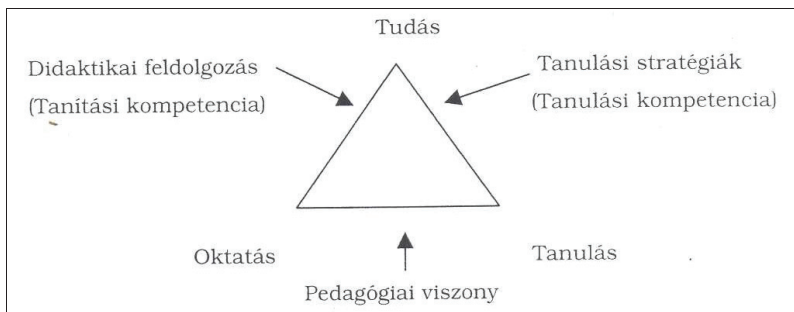
51. ábra A motiváció és a hatékonyság közötti összefüggés



Forrás: Bábosik István-Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban, Eötvös József Könyvkiadó, 2007. 160.p.

A nézetek és a reflexív szemlélet vizsgálatához útmutató a pedagógiai háromszög, az oktatással, a tudással és a tanulással csúcsaiban. Ezeket egészítik ki a kapcsolódó tanítási kompetenciák didaktikai elemei, a tanulás kompetenciák stratégiai vonulatai, valamint az oktatás és tanulás viszonyrendszere. (52. ábra)

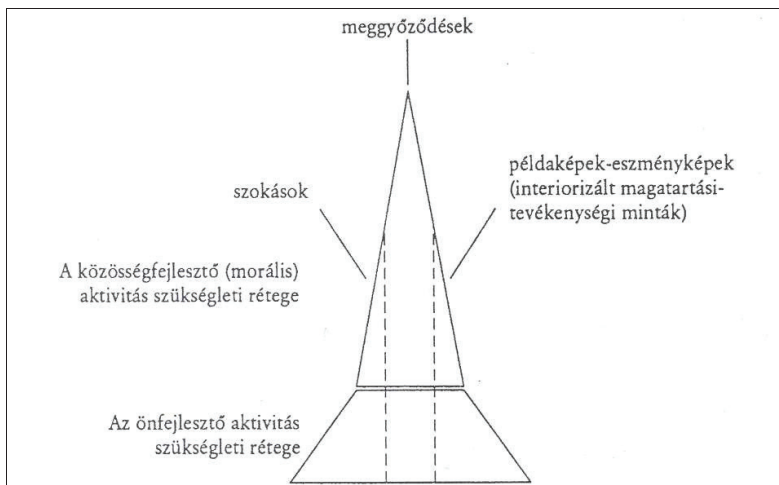
52. ábra A pedagógiai háromszög



Forrás: Perjés István (2001): iskolakultúra, 9.sz. 62.p.

Az önfejlesztő aktivitás szükségletéből építkezik a közösségfejlesztő hatás, amelyben az egyén szokásai és a példaképek-eszményképek társulnak. Ezek együttesen alakítják ki az individuum meggyőződését. Ennél fogva az ösztönző sajátosság csoportok tartalmilag és formailag rétegződnek. Az alap minden esetben az önfejlesztés szükséglet rendszere. Erre épül a közösségfejlesztő tevékenység. Az az egyén, aki saját lehetőségeivel és korlátaival nincs tisztában, nem képes csoportmunkában adekvát módon részt venni. (53. ábra)

53. ábra Az ösztönző sajátosságcsoporthoz tartalmi és formai rétegződése



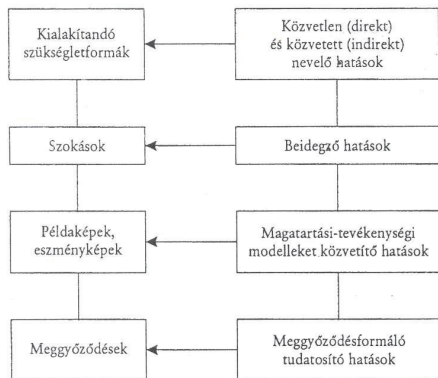
Forrás: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 34. p.

A nevelési folyamatban a tevékenység szabályozó tényezői, hatásszervezésükben egymással összefüggő, egymásra épülő, helyenként átjárható modellt írnak le. A neveléstudomány szempontjából vizsgált hatások médiapedagógiai relevanciát hordoznak, a kommunikációs üzenetek értelmezése és befogadása miatt. Az egyén szokásrendszere és meggyőződése kedvező és kedvezőtlen irányban módosulhat az őt érő magatartásminták hatására.

A tömegkommunikáció szempontjából a példaképek és eszményképek kiválasztása formálja a szokásrendszert. A téves meggyőződésekben torz szükségletek jelentkeznek, amelyek kielégítést nyerve frusztrálják a személyiséget, ami különösen gyermekeknél veszélyes.

(54. ábra)

54. ábra A magasrendű szükségletrendszer formálását szolgáló nevelő hatások rendszere



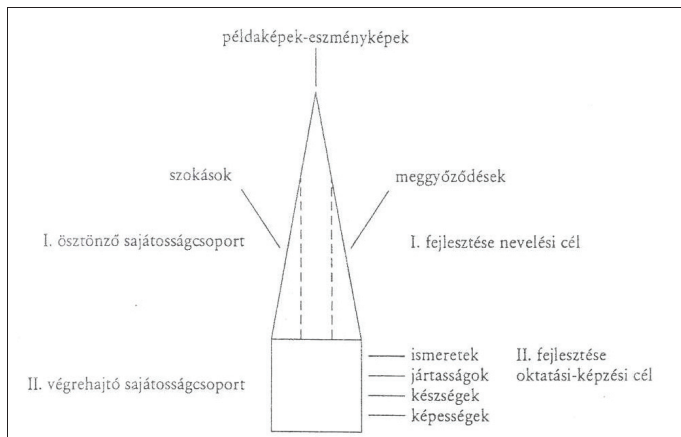
Forrás: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

46.p.

A nevelési célok teljesülését a pedagógiai célrendszer mellett a személyiség struktúra befolyásolja. Ahhoz, hogy az egyén mintakövető magatartásában pozitív eszményképeket válasszon magának, szokásai és meggyőződései mellett olyan tulajdonságokkal is rendelkeznie kell, mint azoknak a kompetenciák halmaza, amelyek alapján dönteni képes a követendő és az elvetendő között.

A szokások és meggyőződések kölcsönhatásában jelentkeznek az oktatási-nevelési sajátosságok. Az egyéni kompetenciák gyakorlati alkalmazásáról a személyeket körülvevő környezete mond véleményt. A támogató, vagy elmarasztaló megítélések döntik el: példa. és eszményképük az egyéneknek megmarad, vagy elvetik. (55. ábra)

55. ábra A pedagógiai célrendszer és a személyiség struktúra összefüggései



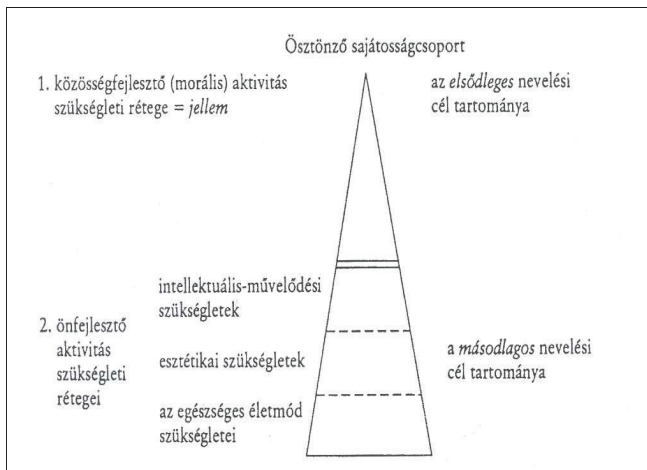
Forrás: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

50.p.

A nevelési cél elsődleges és másodlagos tartományokra osztható. Az elsődlegesben a közösségfejlesztő aktivitásra helyezik a hangsúlyt, a másodlagosban az önfejlesztő aktivitás szükségletei jelennek meg. Utóbbi rétegzett, de egymást feltételező, mint pl. az intellektuális-művelődési, esztétikai és az egészséges életmód iránti szükségletek.

Akár a tanítói, akár a kommunikációs pályára készülők esetében az önfejlesztés szükség-szerűségének felismerése az elsődleges. Ha feltételezzük, hogy az egyén szociálisan-morálisan képes alkalmazkodni környezetéhez, a továbbiakban már a kiegyensúlyozott, harmonikus személyiségen múlik, miként képes a vele szemben támasztott fizikai és szel-lemi követelményeknek megfelelni. (56. ábra)

56. ábra Az elsődleges és másodlagos nevelési cél tartomány



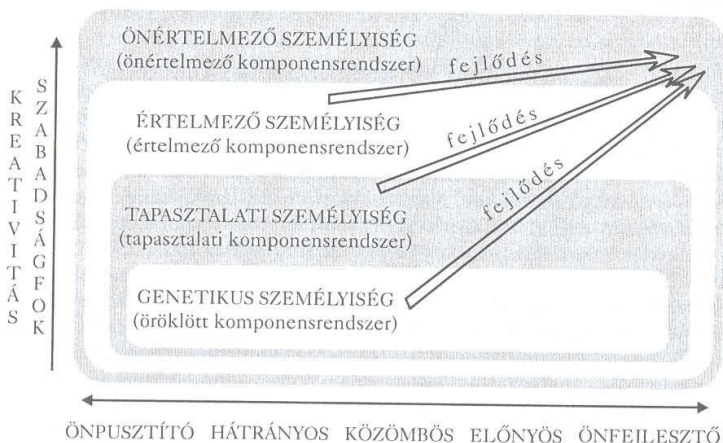
Forrás: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

52.p.

A személyes kompetencia értelmező szintjei a személyiséget külön tapasztalati szintekbe helyezi. Az egyén kreatív szabadságfokának kiteljesedésével az önfejlesztés a fejlődés irá-nyába mutat. Az egyes szinteken megjelenő komponens rendszerek hiányos, vagy teljes voltától függ, hogy az egyén az öröklött tulajdonságaira alapozva milyen szinten jut el az önértelmező képességig. Minél csekélyebb a komponensrendszerek egymásra épülése, annál inkább valószínűsíthető az előnytelen tulajdonságok megjelenése, szélsőséges eset-ben alacsony szinten megrekedése.

A személyes kompetencia fejlődésének gyakori akadályozója a pályára készülők motiváltságának hiánya. Ha a szándék meg is van, a tapasztalatok rendszerezetlenek maradnak, nem keresnek összefüggéseket a dolgok között. Ennek hiányában pedig valójában nem beszélhetünk a tanult és szerzett információk értelmezéséről. A közömbös szemléletmód inkább a hátrányos megnyilvánulások, nem pedig az előnyös változások irányába mutatnak. (57. ábra)

57. ábra A személyes kompetencia fejlődési szintjei



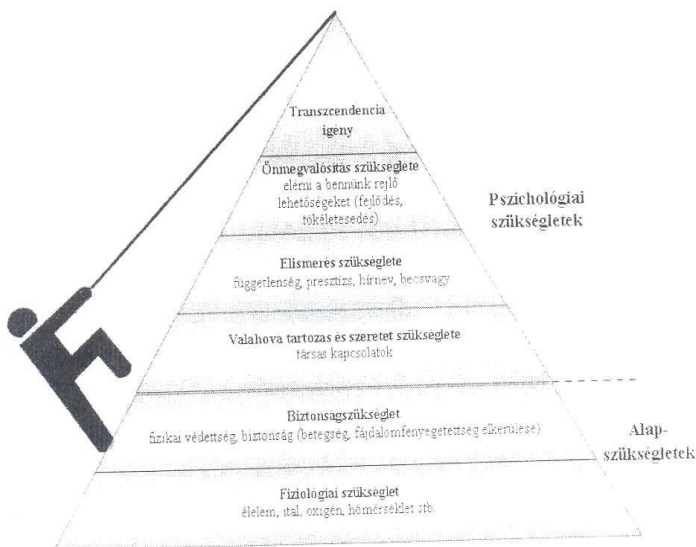
Forrás: Nagy József: XXI. század és nevelés, Osiris, 2002. 254.p.

A motivációk hierarchikus modelljében a többnyire fiziológiai alapszükségletekre épülnek azok pszichológiai szükségletek, amelyek kielégítésével az egyén konstruktív életvezetést képes folytatni. Ebben az építkezésben kiemelkedő szerepet kapnak a társas kapcsolatok, a megbecsültség, amelyek alapjai az önmegvalósítás kiteljesedésének. A piramis csúcsán a transztendencia igénye áll, amely a vázolt hierarchiában a legsérülékenyebb.

Megfigyeléseken alapuló tapasztalat: a hallgatók a piramist kisebbíteni igyekeznek, mégpedig úgy, hogy akár már a társaskapcsolatok szintjét kiiktatva, önmegvalósításra törek. Ez a szemlélet mind a pedagóguspályára, mind a kommunikációs pályára készülők esetében különösen veszélyes, mert nem számol a társassággal, ami mindkét hivatás velejárója. A csoporthoz tartozás fontosságát elvetve nem számíthatnak elismerésre, nem képesek kooperációra. (58. ábra)

58. ábra A motivációk (emberi szükségletek) hierarchikus modellje

(Maslow nyomán)

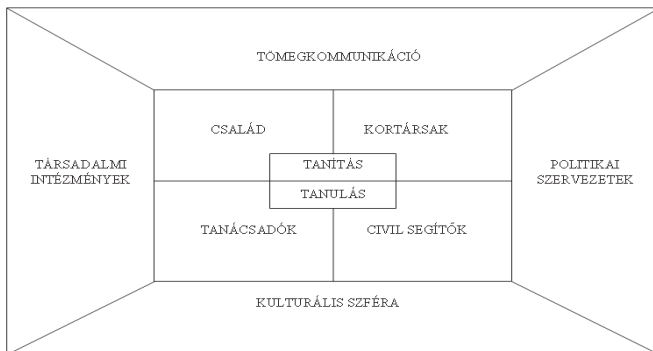


Forrás: Bábosik István-Torgyik Judit (szerk.) Pedagógus mesterség az Európai Unióban, Eötvös József Kiadó, 2007. 154. p.

A tanítás-tanulás folyamatában az egyént előbb egy mikro, egy makrokörnyezet hatása éri. A mikrokörnyezetben a család és a kortársak szerepe a személyiségfejlődés bizonyos aspektusából olykor ekvivalens, a tanácsadók és a civil segítők befolyása az egyénre, elmarad az előbbiektől. A makrokörnyezetben a társadalmi intézmények és a politikai szervezetek mellett, a jelen kutatás szempontjából a kulturális szféra, de különösképpen tömegkommunikáció meghatározó.

Mindebből következik, hogy az egyén szempontjából az iskola áll az origóban. Az ott folyó munka azonban nem lehet elszigetelt, már csak azért sem, mert a szűkebb és a tágabb környezet hatásai a személyeket folyamatosan kívülről is érik, -mégha eltérő intenzitással is. Az iskola mellett ma a média az, ami az egyén gondolkodását, cselekvését egyetlen esetben sem hagyja érintetlenül. (59 ábra)

59. ábra Az iskola mikro és makro-közege



Forrás: A szerző saját ábrája

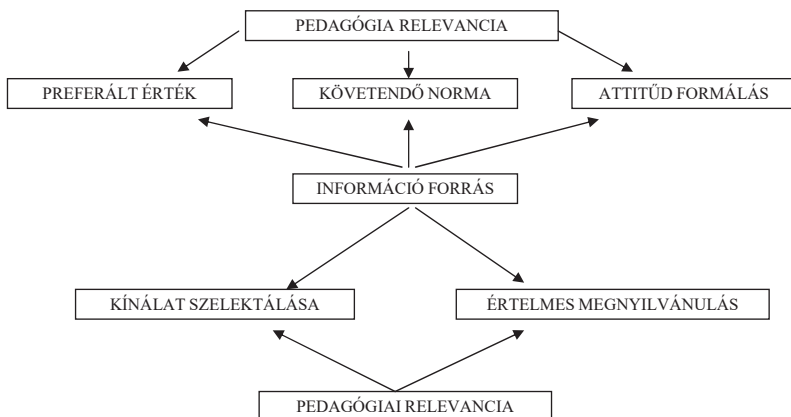
Az egyéni karriermenedzsment szempontjából a kimeneti oldalon a sikeres életpálya, mint végcél jelenik meg. Ennek alapvetően három része különíthető el. Az egyikbe a szakma iránti elkötelezettség, az érdeklődés és az önmegvalósítás igénye jelentkeznek. A másikban a munkavégzés körülményei és a teljesítmény arányos anyagi és erkölcsi megbecsülés. A harmadikba a szabadidős, rekreációs tényezők csoportja tartozik. Az ezekkel kapcsolatos hallgatói elképzelésekre a későbbiekben utalok.

5.1.3.1. A média pedagógiai relevanciája

A '90-es években radikálisan megváltozott hazánkban is a társadalom médiához fűződő viszonya. Többen felfigyeltek a tömegkommunikáció neveléstudományi összefüggéseire. Közéjük tartozik Roger Silverstone, aki ráirányította a figyelmet arra, hogy „nem csak az a fontos, hogy a média mit csinál az emberekkel, hanem az is, hogy az emberek mit csinál-

nak a médiával”. A legújabb kutatások a média szociokulturális aspektusait helyezik a középpontba, mint a világról való ontológiai gondolkodás legalapvetőbb produktumát. Mind ebből következik, hogy sem a média, sem a pedagógia nem „kerülheti” meg egymást. A média ugyanis mindenütt jelen van, átszövi mindennapjainkat, élményeinket és tapasztalatainkat új dimenzióba helyezi. A médiareprezentáció egyfajta függelmi viszonyt vált ki a fogyasztóiból. Isah Berlin a tapasztalat általános szövetének tekinti a médiát, amely megragadja az élet beágyazottságát. (Berlin, 1997: 48)

60. ábra A sajtó kódolt üzenetei a tömegkommunikáció oldaláról

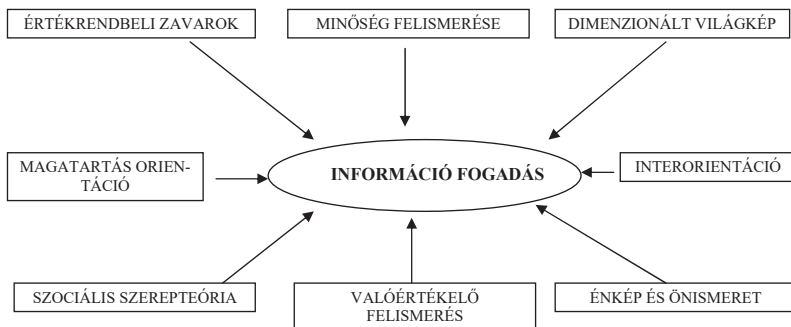


Forrás: A szerző saját ábrája

A médiát folyamatként kell vizsgálnunk, amely egyszerre aktív és passzív minden szinten. Akár valós, akár virtuális térben. Közös bennük, hogy mindegyikben kommunikálnak egymással. A tömegkommunikáció használata racionális szemléletet feltételez. A média intézményei által előállított kész jelentések csak felajánlják saját verziójukat. A legnehezebb mindebben, a mércét és a viszonyítási pontot megtalálni a konstruktív életvezetéshez. A hétköznapi gondolkodásban elengedhetetlen a reflexivitás. A médiatér vizsgálatánál nem hagyható figyelmen kívül, hogy egyre inkább elszakad a valós terekben zajló élettől. A média ekét szembefordított tükörként értelmezhető: Egyfelől a média alakítja a tapasztalást, másfelől a tapasztalatok formálják a médiát. Az említett tapasztalati szövet nagyon vékony, különösen a modern társadalmakban, nagyfokú érték- és normakövetést feltételez. Életünket akkor tudjuk kézben tartani, ha van bennünk rend, ami elegendő biztonságot

nyújt ahhoz, ahogy a médiát tanulmányozni kell. A mediatizációban közvetítési folyamatról beszélünk, ez azonban nem egyszerűsíthető le a médiaszövegek, küldői és befogadói közötti egyszerű kapcsolatra. A közvetítés mindig valamilyen elmozdulást jelent. Terjed az intertextualitás, ami egyre nehezebbé teszi a média értelmezését. Az egyszerre sokféle médiaágban való cirkulálás miatt egyre mélyebbre kell ásni. (Steiner, 1975: 297)

61. ábra A saját dekódolható üzenetei a pedagógia oldaláról

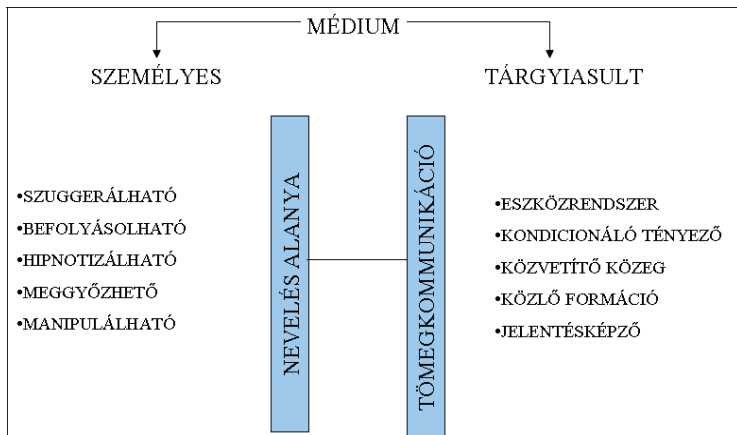


Forrás: A szerző saját ábrája

A hivatásos közvetítőknek bízniuk kell saját képességeikben és hozzáértésükben, hogy őszinte szöveget hozzanak létre. A bizalom eredendően a kommunikáció előfeltétele. A befogadónak meg kell éreznie azt a pontot, ahol a médiareprezentáció átlépi a tapasztalat küszöbeit. A médiával nem egyszerűen, mint tényközlővel és információforrással foglalkozunk, hanem összevetjük vele valódi énünket, saját imázsunkat. A médiaüzenetek közvetítésében nem elegendő a szöveg kontextusában gondolkodni. A fejlett médiatechnológia közrejátszik abban is, hogy milyen intenzitással tudjuk cselekvőként megélni a társadalmi és kulturális teret és időt. Nicholas Negroponte minden ízű telebogyónak nevezi a tömegkommunikációt, amely mindenféle emberi beavatkozástól függetlenül szakad az emberek nyakába. „A tömegmédiát újra definiálják azok a rendszerek, amelyek lehetővé teszik, hogy személyre szabott módon tudjunk információhoz jutni. Az iskolák inkább múzeumokra és játszótérre hasonlítanak, ahol a gyerekek az egész világból, bárholnan gyűjthetnek információkat.” (Negroponte, 1995: 6) A technológia, mint varázslatfelfogás folyamatosan távoluló jelentésmezővel bír. Mindezt nem elégséges mechanikusan értelmezni. Készségekre és kompetenciákra van szükség, hogy a megfelelő tudás mindebből kiemelhető legyen. (Gell, 1988: 8) A technológiára egyre inkább, mint kultúrára tekintünk. Ez

azonban eliminálja a média esztétikai és nyelvi aspektusát. A tömegek egyre inkább a médiumok hatása alá kerülnek, és ebben a versenyben a technológia győzedelmeskedik. Megmérgezi az eredetiséget és az értéket, banalitást és monotonitást követ. (Mansell, 1996: 117)

62. ábra A média értelmezése



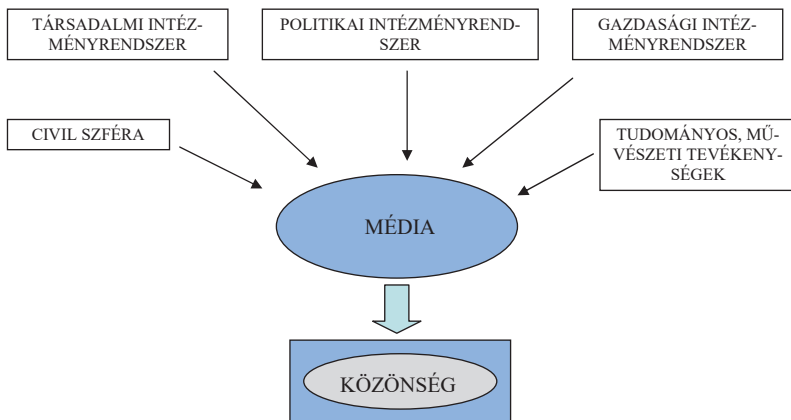
Forrás: Tudományos Konferencia, Debrecen, 2008. (A szerző előadásából)

A kultúra jelentős részben egy vadon megszelídítésével azonosítható. Ezt tesszük ma a technológia közvetítette információkkal, csakúgy mint az emberiség kezdetén a domesztikációs folyamatban. A média tanulmányozása technológiai aspektusból is elengedhetetlen. További megválaszolatlan kérdés, milyen módon hat ránk a média. Az ezt kutató információbőségben a legfontosabb a miértre és a hogyanra adandó válasz. Dialektikájában szemlélve mindezt; a struktúra és a forma, valamint az ismétlődés és az állandóság a legfontosabb. Az analitikus gondolkodás az egyének figyelmét eltérő mértékben igényli, és differenciáltan érinti érzékenységet. A média jól bánik azokkal a hatásokkal, amelyek az emberi tulajdonságok megváltoztatására irányulnak. A kommunikáció konstruált tereiben a rábeszélés szabadsága érvényesül.

A kommunikáció lényege az invencióban, az elrendezésben, a kifejezésben, az emlékezetben és az átadásban a legjobban megragadható. A médiaretorikának, mint a nyilvánosság fő hajtóerejének létrejöttében, meghatározóak a mediatizált élmények. A résztvevők közös tudására és emlékeire hagyatkoznak, amikor kísérletet tesznek áttörni a kliséket és a szte-

reotípiákat a médiaüzenetekben. Az információdömpingben a társadalmi gondolkodásmód differenciálódik, hiszen azok a történetek, narratívák, amelyeket a média közvetít, a befogadókban eltérő reakciókat váltanak ki. Ez a játéktér egy olyan diskurzus színtere, ahol dialógusok keresztezik egymást és hatnak az emberek jellemére. Jonathan Culler négyféle módját különbözteti meg a médiaavalóság kifejezésének. Ezek a valóvilág reprezentációja, a közös kulturális tudás, a műfajok reflexivitása és az intertextualitás. „A legfontosabb, hogy kötődjön egymással a narratíva és a gyakorlati megértés folyamata. Egy cselekményt követni annyit jelent, hogy hajlandóak vagyunk különféle időminőségek között ingázni és elfogadni az általa felkínált konfigurációt.” (Culler, 1975: 147)

63. ábra A média, a közönség és az érdekszférák összefüggésrendszere

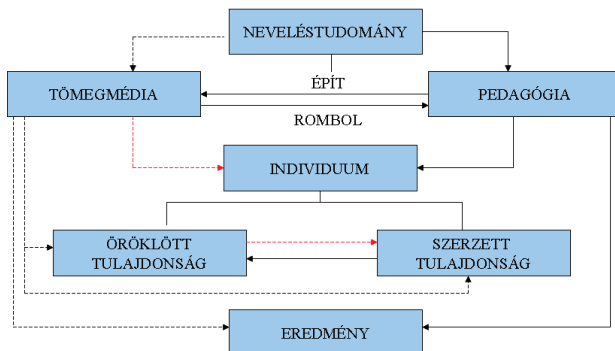


Forrás: Gálík M. (1977) nyomán

Mint már arra utaltam, nem csupán az a kérdés, mit csinál velünk a média, hanem sokkal inkább az, hogy mi, mit csinálunk a médiával? A kérdés folytatása: milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül az interakció. Általánosságban elmondható, sem szabadok, sem teljesen leláncoltak nem vagyunk. A kérdés megválaszolásához, ha vizsgálni kell azokat a tereket, amelyekben a találkozási felületek körül létrejönnek. A főként érzékszervekre alapozott tudatosságokat, diszkurzív tereknek nevezzük. Ebben keletkeznek és itt utasítódnak el a jelentések. A mediális tapasztalat mindig feltételes módban van. A médiakultúra egy „mintha” világban létezne. A mindennapi élet határok és küszöbök szüntelen átlépését je-

lenti. A jelentések egy közösen strukturált térben való részvételt konstruálnak. „A kilépés az életből időlegesen saját céllal bíró aktivitás.” Minél mélyebbre ásunk, annál inkább előtűnik egy bonyolult pszichodinamikai realitás. (Huizinga, 1944: 16-20) Az emberek társas viselkedése akadályok folyamatos leküzdését jelenti. Minden cselekedet egyben kommunikáció is. A társas viselkedés egy olyan jelentésháló, amely csak addig tartható fenn, amíg az őt alkotó jelentések közösek, ismétlődnek, kommunikálódnak. A cselekvés egyfajta közvetítés. A magán- és nyilvános terek közötti határok egyszerre elválasztanak és összekötnek. Egyszerre működnek hídként és korlátként. Az egyéni élmény egybeforr a kollektív tapasztalattal, és mindkettő átsűrődik a valódi életben. A média vissza is veszi mindazt, amit ad. (Garfinkel, 1967: 134)

64. ábra A neveléstudomány egyénre gyakorolt összefüggésrendszere



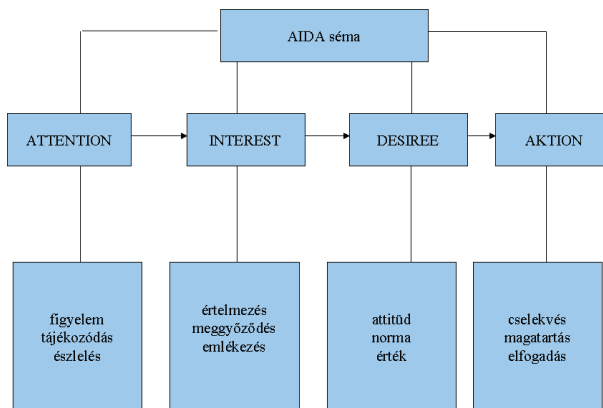
Forrás: A szerző saját ábrája

A média a tapasztalat központi eleme. Arjun Appadurai szerint „a média nem van, hanem csinálódik”. Társadalmi lényként kapcsolatba lépünk a minket körülvevő világgal, és ezáltal részt veszünk annak létrehozásában, és meghatározzuk benne saját helyünket. (Appadurai, 1996: 83) A médiát is fogyasztjuk, ahogy a média is fogyaszt bennünket. Ennek során alkotjuk meg saját jelentéseinket, és ezekkel az aktusokkal adunk értelmet a minket körülvevő világnak. Az ember más-más módon, más-más helyen kerül kapcsolatba a médiával. A kontaktus terei egyszerre valódiak és szimbolikusak. Gaston Bachelard a külső és belső tér közötti ingadozás helyszínéről is értekezik. „Meg kell vizsgálnunk, hogyan lakjuk be a létfontosságú teret, az élet valamennyi dialektikájával. Hogyan gyökere-

zünk bele nap, nap után a világ egy zugába. Minden lakott tér magában hordozza az otthon eszenciáját.” (Bachelard, 1964: 17)

A médiáért és a médiával folytatott nyilvános, vagy magánjellegű küzdelem a terek kontrollálásért folyik. Heller Ágnes megállapítja; tetteink és észlelésünk alapja az otthon. „Az emberek átlagos hétköznapi életéhez hozzátartozik, hogy szilárd pontjuk legyen a térben, ahonnan kiindulnak, és ahova mindig visszatérnek. Hazamenni annyi, mint a tér olyan szilárd pontja felé tartani, ahol érzelmi telítettség vár.” (Heller, 1970: 308) A média segítségével magunkkal vihetjük az otthon egy-egy darabkáját, amely emlékek tárhelyeként mindennapunk gyűjtőhelyeül is szolgál. Az otthonról hozott történetek ereik módjára hálózódik be a társadalom testét, és közben a média történet eseményeit is beemleljük saját élettörténetünkbe. Ezek az élmények egész világunkat egy egyszerre koherens és inkoherens mediatizált térré változtatják. (65. ábra)

65. ábra Hierarchia modell az értelmezéstől az ismertig



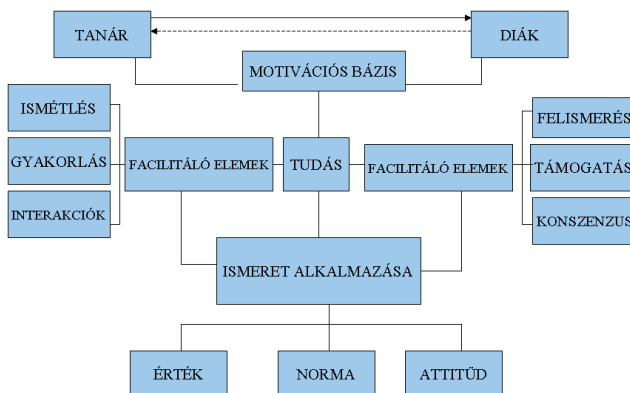
Megjegyzés: Az AIDA séma alapötletét felhasználva, továbbfejlesztette a szerző

Választásainkkal és döntéseinkkel magunk alakítjuk, hogy mit fogyasztunk, hogyan és mikor. A társas-társadalmi élet megnyilvánulásait tekintjük közösségnek, amelyben kapcsolataink folyamatosan alakítjuk. A közösség léte és realitása, jelentésképző szerepénél fogva a kommunikációtól függ. „A közösség lényege abban áll, hogy tagjai hasonló módon értelmezik a dolgokat általában, vagy legalábbis azt gondolják magukról. Egy közösség realitása az emberek tapasztalatában, egy közös szimbólumkészlethez való kötődésből, elköteleződésből adódik.” (Cohen, 1985: 16) A közösségeket nem csak az határozza meg,

ami közös a tagjaiban, hanem az is, ami megkülönbözteti őket egymástól. Ami közös, még nem feltétlenül uniformizált, főleg nem abszolút. A média a közösségi lét állandó forrása. „A közösség diadala abban áll, hogy képes a sokféleséget (viselkedések és fogalmak) úgy magában tartani, hogy a lényegéhez tartozó széttartás nem forgatja fel a közösség határai által megtestesített látszólagos koherenciát.” (Cohen, 1985: 20)

A média háromféle módon alkot közösséget: kifejez, refraktál és kritizál. Az a képességünk, hogy másokkal kapcsolatba lépjünk, kommunikáljunk, információkat szerezzünk, erőteljesen meghatározza helyünket a világban. (Itt jegyzem meg, hogy a globalizációnak is megvan a maga története, nem beszélhetünk úgy róla, mint kizárólagosan posztmodern jelenségről.) Jól érezhető feszültség van a homogenizáció és a fragmentálódás között. Hibridkulturák létrejöttének vagyunk tanúi, az azonosság és a különbözőség folytonos hullámzásának. A globalizmusban nem is annyira közösségekről, mint inkább hálózatokról van szó, amelyek a médián keresztül, a média közreműködésével konstruálódnak. „Ahol a kommunikációs eszközök és kulturák globalizációja új térbeli és időbeli viszonyokat artikulál, úgy alakítja át az adott társadalomban rendelkezésre álló azonosulási módokat is. Ezek a folyamatok nem egyenletesek, következményeik megjósolhatatlanok, de feltehetőleg súlyosak lesznek. (Gillespie, 1995: 209-209)

66. ábra Hozzáadott pedagógiai érték vizsgálata, különös tekintettel az oktatás-tanulás minőségfejlesztésére a tanítójelölteknel

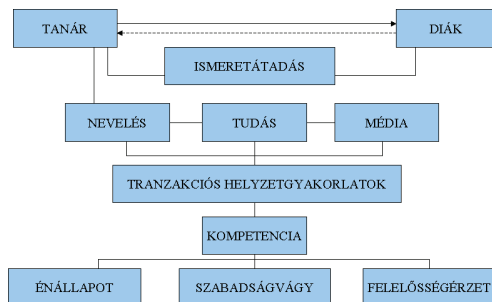


Forrás: A szerző saját ábrája

A médiának központi szerepe van abban, hogy a világban eligazodjunk. Ebben az értelemben a tömegkommunikációs eszközök nyersanyagot és szerszámokat jelentenek, és az ezekkel készült teremékeket jelenítik meg. A tömegmédia egyszerre mutat utat, de el is rekeszt bennünket a valóságtól. Pedagógiailag erősen vitatható, hogy létrehozzák a virtuális éneket, amelyben a bizalom, mint a kommunikáció egyik legfontosabb előfeltétele sérül. „Bízni valakiben annyit jelent, hogy elhisszük, az illető nem fog kárunkra cselekedni. A tulajdonság emberi tapasztalatokban ölt testet. A kérdés csupán az, kiben milyen mértékben van jelen? (Gambetta, 1988: 219) A bizalom forrása a gyermekkori tapasztalatokban keresendő. Szülői gondoskodás nyomán alakul ki, amely létrehozza az ontológiai biztonságérzetet. Ha szerencsénk van, öntudatlanul megtanulunk bízni környezetünkben és az azt benépesítő emberekben. Az ember mellett, hogy társadalmi lény, egyúttal természeti lény is. Egy-egy életkori szakaszban különösen fogékony a környezet különféle ingereire. Az ilyen időszakokat szenzitív periódusnak hívjuk.

A média értelmezése szempontjából mindez ahhoz szolgál adalékul, hogy mikor és milyen mennyiségben használja a tömegkommunikációt az ember. Különösen igaz ez a gyermekekre, akiknél a fejlődés üteme, így a személyiség éérésének folyamatai, azok időpontjai, egyénenként eltérőek. A viselkedésminták hierarchikusan épülnek egymásra, ha az egyik később jelenik meg, a ráépülőnek a kialakulását is hátráltatja. Az ember nem egyszerűen ingerekre reagáló automata, nem is ösztöneitől vezérelt lény, hanem együttműködő, aki nem csak elfogadja a közeledést, hanem szelektálja is a környezeti ingereket. (Csányi, 1980: 110-115)

67. ábra Hozzáadott pedagógiai érték vizsgálata, különös tekintettel az oktatás-tanulás minőségfejlesztésre a kommunikátoroknál

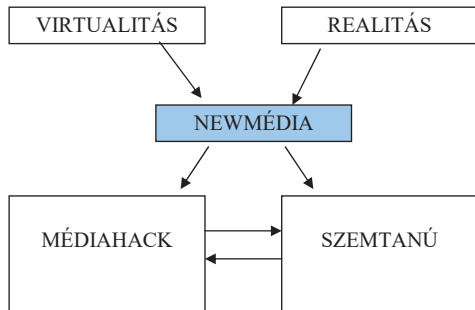


Forrás. A szerző saját ábrája

A tudomány nyitott kérdései közé tartozik, hogy az öröklődésnek vagy a környezetnek van nagyobb hatása a magatartásformák kialakulásában? Ezzel kapcsolatban két szélsőséges álláspont ütközik. Az egyik szerint a nevelés mindenható, operáns kondicionálással minden elérhető. Mások állítják, a környezet nem, vagy alig játszik szerepet a magatartásformák megszilárdulásában. Konrad Lorenz szerint is a magatartásformák kialakulása az egyedfejlődés folyamatainak megfelelően szigorú időrendben zajlik. Ha a környezet ingerei, esetünkben a médiahasználat nem megfelelő időben érzékel, megtörik az egyén harmonikus fejlődése, a kieső ingerek torz magatartásformákat indukálnak. A magatartásformák kialakulásában négy alapvető sajátosság a jellemző. Ezek a szociális vonzódás, az együttműködés közös célok érdekében, az altruizmus és a kommunikáció. Ez utóbbi azért fontos, mert a nyelv segítségével alakul ki az emberi agy modellező képessége, amely az absztrakt gondolkodáson keresztül létrehozza a társadalom működéséhez elengedhetetlen toposzokat. (Lorenz, 1978: 125)

A magatartásformák kapcsán említésre méltó médiaértelmezési vonatkozással bír annak tanulmányozása, aminek lényege, a médiának az egyén agresszióra való hajlamosítása. Az álláspontok itt is végletesek. Az ember tanulja az agressziót, és ezért a társadalmi körülmények a felelősek. Az ember agresszióra való hajlama öröklődik, ily módon az erőszak az ember inherens tulajdonsága. (A két nézet közül az utóbbi arra ad lehetőséget, hogy agressziót társadalmilag szabályozott csatornába vezessük.) Az emberi konfliktusok nem tekinthetők biológiai agresszióknak. Ezek a jelenségek kizárólag társadalmiak. Az ember életkörülményein, társadalmi tevékenységén múlik, hogy a kialakult agresszió romboló tevékenységgé, vagy a közösségnek használó alkotó tevékenységgé fejlődik-e.

68. ábra A „Don Quijote” jelenség



Forrás: A szerző saját munkája

Biztonságérzetünk nagymértékben a médiától függ. Egyre jobban ráhagyatkozunk az információk megszerzésében és természetesnek vesszük, hogy a média, mint instrumentum, mindig velünk van. Az ember életében a média foglalja el azt a helyet, amit korábban, a történelem során, a babona és a vallás birtokolt. A média nem elhanyagolható tulajdonsága az absztrakciós kényszer, amelyben a közvetlen és a közvetített tapasztalatok összefonódnak. „A média tranzakciója a résztvevők között szabályozó mechanizmust ír le. Ezek az elvárások a társadalmi érintkezésre és szokásokra vonatkozó közös normákból fakadnak.” (Zucker, 1986: 54) Az emberek közötti kapcsolat mindig kihívás. Alapja; a másik felismerése. Annak a meglátása, aki nem én vagyok, nem tőlem függ, nem én irányítom, hanem elkülönülő, különböző, de mégis ismerős. „A másik egyáltalán nem egy másik ön-magam, aki egy közös egzisztenciát oszt meg velem. A másikkal való viszony nem a közösségiesség ideális és harmonikus relációja, és nem beleérzés, hanem önmagunk hasonmásának felismerése.” (Levinas, 2007: 135) Mindebből következik, hogy a tapasztalatot, mint attribútumot, más-más emberek népesítik be. Tőlük függ, hogy az élet kontinuitásában morális vagy immorális lesz. Az erkölcsi élet forrása a társadalom. „Az erkölcs nem a társadalom terméke. Az erkölcs olyasmi, amit a társadalom manipulál, kihasznál, átírányít, összetömrít.” (Baumann, 1989: 183)

A médiának hatalmában áll, hogy jelentéseket teremtsen és tartson fenn, hogy rábeszéljen, támogasson, megerősítsen, aláásson, megnyugtasson. A médiareprezentáció, mindezeket felöleli. Ahhoz azonban, hogy eligazodjunk az üzenetek között, meg kell értenünk, milyen hatalma van a médiának életünkben. Ehhez pedig strukturálni kell tapasztalatainkat, nem csak a felszínen, hanem a mélyben is. Ellenkező esetben nem lehetünk képesek a médiát a jó szolgálatába állítani. A médiavilágban zajló változások, a világban végbe menő változások tükröztetése. A médiatechnológusok nem terméket, hanem imázst gyártanak. A média szabadságjogokat követelt és kapott magának, amely nem csak hasznunkra lehet, hanem az emberiség mentális pusztulásához is hozzájárulhat.

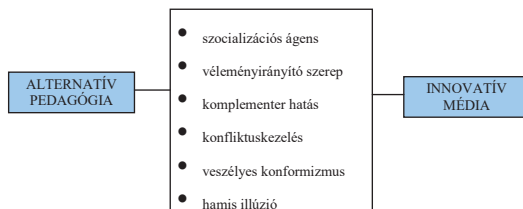
Megdöbbenő, mennyire marginálisan van jelen a média a globális társadalom jelenlegi állapotával foglalkozó értekezésekben. (Beck, 1992; Giddens, 1998; Gray, 1998; Soros, 1999) Miközben Karl Popper a XX. század közepén még csak nyílt társadalomról beszélt, addig ma a tömegtársadalmat a tömegmédiával azonosítják. Azzal az eszközzel, ami mindent, és semmit nyújt egyszerre. A média tere és ideje gazdagíthatja vagy szegényítheti életünket. Aki biztos: korunk valamennyi társadalmi jelenségére kihat. A tudáspárti pluralisták a médiatechnológiák kreatív motivációs rendszerében vélik felfedezni a hasznossá-

got. Az új médiapolitikában az oktatást helyezik középpontba. Ebben a kontextusban oktatás alatt mediális írástudást értenek. A média felelőssége nem kevesebb, mint hogy megtartsa és értelmezze a világban végbemenő folyamatot, és ezáltal segítse az emberiség jövőjének formálását.

5.1.3.2. A neveléstudomány tömegkommunikációs aspektusai

A fiatalok kulturális fogyasztásához kapcsolódó viszonyát vizsgálva megállapítható, akár csak a legalapvetőbb indikátorokat tekintve, robbanásszerű változásokat hozott az információs társadalom fejlődése. Különösen igaz ez az új média használatára, azokra az eszközökre, amelyek a személyiség diszharmonikus közösségi vonásait erősíthetik. A mértéktelen médiafogyasztás értelmezése a neveléstudomány alternatív terepe. A pedagógiának itt van beavatkozási lehetősége a kedvezőtlen reakciók tompítására, a pozitívumok erősítésére. A média akadálytalan, szűrés nélküli tömeges fogyasztása, magatartászavarban jelentkezik a fiatalok körében. Ez olyan tulajdonságokban nyilvánul meg, mint a hiperaktivitás, a depresszió, az egyoldalú világlátás, a társakkal szembeni érzéketlenség, a szükségletek azonnali kielégítésének vágya. A pszichés-mentális zavarok eredője a média.

69. ábra Tanítás és/vagy nevelés?



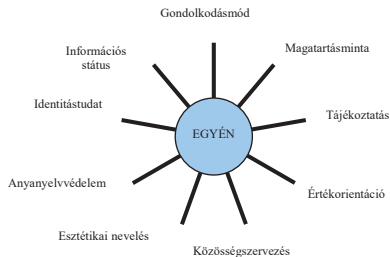
Forrás: A szerző saját munkája

Az eddigiek alapján arra gondolhatnánk, hogy ezek a jelenségek mind markánsabban jelentkeznek a korosztályban. Ennek ellentmondani látszik, hogy közelítünk egy olyan telítődési ponthoz, amelyben a kedvezőtlen tulajdonságok stagnálnak. Bizonyíték erre, az „Ifjúság 2008” című kutatási jelentés, amelyből kiderül; az internet napi szintű médiafogyasztásba való beépülése, napi egy órával csökkentette a tévézésre fordított átlagos időt. (A televízió megspórolt időintervallum az internethasználatban realizálódik.) A 20-24 év közötti korosztály számítógép-és internet használatában megjelenő „többlet” egyben arra is

utal, hogy a munkaállomások internet ellátottsága megegyezik a gépek számával. Figyelemre méltó, hogy a diplomások körében a kutatás gyakorlatilag nem említ digitális analabétizmust.

A fiatalok 57 %-a napi gyakorisággal, szinte folyamatosan használja az internetet. Feltűnő, a papíralapú, print média alacsony használati értéke. A fiatalok mindössze 25 %-a él ezzel a lehetőséggel. Hasonló tendencia figyelhető meg a főiskolások és egyetemisták körében is; a kulturális fogyasztás dimenziójában a klasszikus média használatába átrendeződés tapasztalható. A tárgyasult kulturális tőke birtoklásának tekintetében az európai élmezőnyhöz képest, a magyar fiatalok 40 %-os lemaradásban vannak. Különösen igaz ez a könyvek olvasására. Ennél sokkal aktívabbak a nem kifejezetten elit kultúra szegmenseihez tartozó kulturális termékek felhasználásában. Az audio és video anyagok közül elsősorban az otthon is használható formák a döntőek. A DVD és a CD felhasználás mellett elenyészőnek mondható a könyvtárhasználat, a mozi és színházlátogatás, a múzeumba járás, és a kiállítások megtekintése.

70. ábra A médiakinálat személyiségre gyakorolt hatása



Forrás: A szerző saját munkája

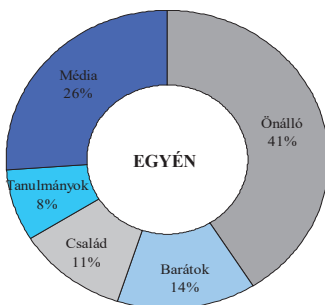
A média otthonokba költözésével a fiatalok szabadidejük nagy részét egyedül, vagy csak nagyon szűk baráti társaságban töltik. Jellemző mutató, hogy kétharmaduk televíziózik, több mint fele a korosztálynak számítógépezik, egyharmaduk pedig zenét hallgat. (Meg kell említeni, hogy ezek a viszonylag meglepő, és a korábbi mérésekkel ellentétben álló eredmények, nem csak a vidéken, a rosszabb kulturális terekkel való ellátottság mellett érvényesek.) A fiatalok sajátos élethelyzetükből adódóan kettős szerepvállalásnak igye-

keznek megfelelni. Egyrészt a jelenre vonatkozó tevékenységeket gyakorolják, amelyek közül vannak, amelyek kényszerítő erők révén hatnak az egyénre, és vannak, amely helyzetekben egyszerűen csak jól érzik magukat. Másrészt a jövőorientáció az, ami a fiatalokat motiválja, ezt a mezőt sokszor azonban a kényszeres tanulás foglalja el.

A kommunikációs kontextusban maradvá, a média sok esetben gyengíti a fiatalok társadalmi szerepvállalását. A média szocializációs szerepe elhalványul, a fiatalok eltávolodnak egymástól is. Mindezt az oktatás dimenziójába helyezve, a különböző médiaágak aránytalan felhasználása az intellektuális fejlődés és személyiségformálódás ellenében hatnak, gátjává válhatnak a szaktudás és készségek megszerzésének, elsajátításának. Nem szolgálják a kulturális fejlődést, az egyén látóhatárának kiszélesítését, egyáltalában az alkotókészség ösztönzését. A társadalmi változásokban bekövetkezett módosulások magukban hordozzák a társadalmi mobilitás újraértelmezését. A tömegkommunikáció sajátosságaiból adódóan; tájékoztató-tájékoztató, érték-hordozó-normateremtő, és kulturális-szórakoztató funkcióval írható le. Nem elhanyagolható napirend meghatározó hatása sem. A fiatalok körében a tömegkommunikációs hatások a véleményvezérek szűrőjén keresztül érvényesülnek. Ezáltal a közlés többlépcsősé válik. A média világa nem csak homogenizálja, nivellálja, fragmentálja a társadalmat.

A személyiség társadalmi integrációjában kutatásom szerint meghatározóak az autonóm döntések. A közösségi szerepvállalásban minden negyedik fiatal esetében a médiatartalom az irányadó. A tudás ugyanolyan mértékben vezérlő, mint a család és a baráti közösség. Mindebből az iskola és az egyén eltávolodására lehet következtetni. (71. ábra)

71. ábra A személyiség integritása a társadalomban a 18-25 éves korosztályban



Forrás: A szerző saját kutatása

A felsőoktatás szociológiai vonatkozásaiban a média, mint tudásközvetítő attribútum van jelen. A felsőoktatás tömegesedése fokozottan érvényteleníti a tömegkommunikációs eszközök ismeretközvetítését. Ez azzal hozható összefüggésbe, hogy korunk gyermekei már a közoktatásból magukkal hozzák mindazokat a problémákat, amelyekkel korunk társadalma küzd. Kozma Tamás szerint a felsőoktatás többé nem az ifjúság elit bástyája, hanem tömegessé váló intézmény. A hagyományos felsőoktatási formák mind válságba kerültek. (Kozma, 2001: 331). Az oktatási expanzió Magyarországon a szektor anyagi és szellemi erőforrásait szétforgácsolja. A felsőoktatás piaci alapokra helyezése a minőség szempontjából indokolatlan. A hazai felsőoktatás szerkezetváltás előtt áll. Ebben az átalakításban nélkülözhetetlen a munkaerőpiaci igények figyelembevétele.

A pedagógusképzés újragondolásában, a médiaszakemberek oktatásának reformjában, figyelemmel a munkáltatók elvárásaira, a konfliktuskezelő-és a stressztűrő képesség javítása érdemel fokozott figyelmet. A konfliktushelyzeteket azért kell feloldani, hogy olyan életteret hozzunk létre, amelyben vállalásainkat teljesíteni tudjuk. Az érdekérvényesítő képesség korunkban az egyén sikerének a záloga. A világ fejlődése értelmi és érzelmi konfliktusokat konstruál. Ugyanakkor, ezek a tézis-antitézis, alkalmazkodás-versengés, én-mások, szubjektív és tárgyiasult felismerése segít a rendszerezésben, az eligazodásban. A civilizált társadalomban a mediáció közelíti az egymással ütköző álláspontokat. Ezek tisztázása a társadalmi haladás nélkülözhetetlen velejárója. Alfred Adler szerint: „A konfliktus egy minden emberben létező egyetemes állapot.” Carl Rogers elsőként kezdeményezte a konfliktuskezelés személyközpontú megközelítését. A konfliktus z egyén, vagy társadalmi egységek jövőbeli lehetőségei között való választási kényszer. A választás, a döntés jelentős befolyást gyakorol az egyén, illetve a társadalmi egység jövőjére, életére. A pedagógiai feladata a médiatartalmak hasznos szelekciója, ami az egyént értelmes megnyilvánulásokra vezeti. (Sille, 2008.)

A konfliktushelyzetek kialakulásában, felgyorsult világunkban, a stresszhatások az ember esetében, nyilvánvalóak. A stresszorok egy bizonyos mértékig kedvezően hatnak a cselekvésre. A szervezet készenléti állapota segít a kihívások leküzdésében. (Az információözőn gyengíti az immunállapotot.) A stressz elleni egyik legjobb védőfaktor az egyén pozitív beállítódása. Az ilyen attitűd kognitív viselkedés terápiával létrehozható. A módszer lényegét jelentő kezelés a kommunikációs készségek fejlesztésén alapszik. Olyan csoporttréning, ahol, és amelyben a társaskapcsolatok erősítése dominál. (Kopp, 2008.)

A pedagógusok és a kommunikációs szakemberek gyakran kerülnek kiszámíthatatlan helyzetbe, olyanba, amire nem lehet felkészülni. A váratlanság hasznos energiákat mozgósít,

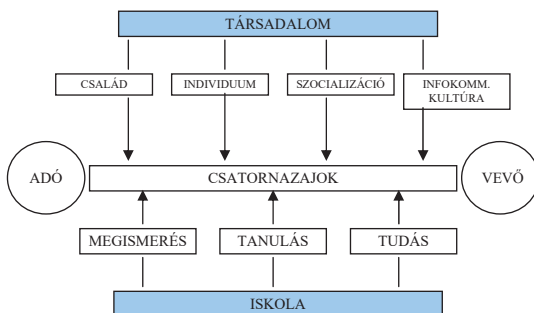
ami a döntések következményeiben mérhető. A stresszhatásokat Selye János szakaszolja. A vészreakcióban az egyén felkészül a nehéz helyzetre, védekező helyzetbe hozza magát. Az ellenálló reakcióban az egyén megbirkózik az adott helyzettel. A krónikus reakcióban elfogynak a szervezet erőtartalékai, kilátástalanság keríti hatalmába az egyént. (Selye, 1978.) A tömegkommunikáció hatásai az embereket eltérő pszichoszomatikus állapotokban érik. A problémamegoldásban a Selye féle szakaszolás szerint az ellenálló fázis lehet eredményre vezető.

Az információs technológiák modern változatai csapdahelyzeteket teremtenek az ember számára. Könnyen hihetjük, akár a számítógép mindent megold helyettünk. Csakhogy, hiába az autó, szükség van a lábakra. Hiába utazunk repülőn, nekünk magunknak még nem nőtt szárnyunk. Ezek analógiája: a computer is csak emberi parancsra dolgozik. A világ működésének középpontjában tehát elvitathatatlanul az ember áll. (Bernáth, 2008.)

5.1.4. Az információ, mint nevelési érték

A személy által fontosnak tartott életcélok összefüggenek a személy önbecsülésével, azzal, hogy mennyire érzi magát kiszolgáltatva a külső körülményeknek. Az egyén értékrendje számos hatás eredőjeként alakul, és ebben kiemelt szerepe van a szocializációnak. Az értékrend, az életcélok, hogy miként és hogyan érdemes élni, a világról kialakított kép mind-mind hordoz médiahasználati relevanciát. A mérsékelt és arányaiban is kiegyensúlyozott médiafogyasztás, akár kedvezően is hathat az egyénre, míg ennek eltűlése a külső orientációk irányába téríthetik el a személyiséget. Egyes hatások túl nagy dózisban, felboríthatják az értékrend alakulásának folyamatát, és túlzott befolyásra tesznek szert. (Kopp, 2008: 390-392) Az információs társadalomban a legnagyobb áttörést az internet átfogó térnyerése okozza. Az információtechnológia lehetőségei a személyiség építésében és rombolásában, egyaránt részt vesznek. Az internethasználat mentálisan rombolja a közérzetet, pszichoszomatikus deformításokat idéz elő. Használatában mérlegelni kell a tudáshozadékat, és a személyiség zavarását. Különösen az anómia az, ami nagy gyakorisággal jelentkezik. (Kopp, 2008: 398-400)

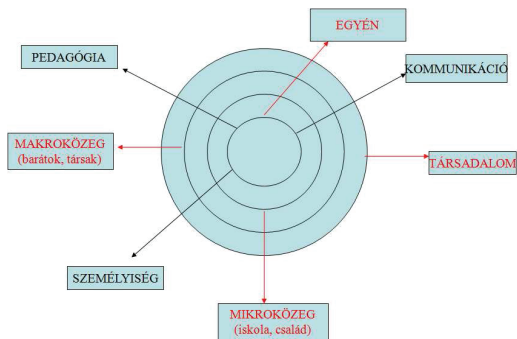
72. ábra A kommunikációs csatorna a pedagógikum és a biológikum szempontjából



Forrás: A szerző saját munkája

A neveléstudomány szempontjából nem kerülhető meg a médiahasználat gyermekkultúrára gyakorolt hatása. Gyermekkultúrán Trencsényi László a gyermekek számára létrehozott/kiválogatott/felkínált művészeti jelenségvilágot és annak rendszerét érti. Megítélése szerint az egykor virágzó gyermekmédia mára eliminálódott, vagy legalábbis felismerhetetlen módon átalakult. „A kulturális szocializációban fejlődéslelektani és társas lélektani érveken alapuló identitás problémák mutathatók ki, pedig a közösségi tevékenység gazdagítja az iskolát.” (Trencsényi, 2008: 124) Lehet-e tiszta forrásvízet kólás dobozból inni? Teszi fel a kérdést a kutató, utalva arra a paradoxon helyzetre, hogy miközben a pedagógiában jelen van a hagyományéltetés, mint szocializációs funkció, ugyanakkor az említett ital, a mai kor gyermekének sajátja. „Pedagógiai, pszichológiai érvek szólnak amellett, hogy már gyermekkorban milyen módon találkozik az egyén azzal az intenzív kultúrával, amelynek örökösének vallja magát.” (Trencsényi, 2008: 126) A szociológus szerint, ahogyan a progresszív-alternatív pedagógiák nyitnak a cselekvésre, úgy robbantják szét a hagyományos iskola kereteit. A piac jó érzékkel ismeri fel, hogy a legmakacsabb kereslet a gyermekek kulturális világában alakítható ki, utalva a play mobil, nem különben a japán animációs filmekre és a játékszoftvekre. Ezzel a tömegkultúra hatalmába keríti a gyermekkultúrát. A gyermekkultúrális jelenségvilág megjelenése a médiában szinte nulla, az érték szempontúság kimutathatatlan. Gábor Kálmán „sziget-jelensége” kapcsán aggodalmát fejezi ki a kommercializálódás, gyermekvilágot elérő hatása miatt. Trencsényi megállapítja: a tömegkultúra jóformán elvesztette generatív-kreatív karakterét, és sem a családok, sem az iskola, végül a társadalom, nem fordít kellő figyelmet a gyermekmédia mibenlétére.

73. ábra Az énkép és a környezet



Forrás: A szerző saját munkája

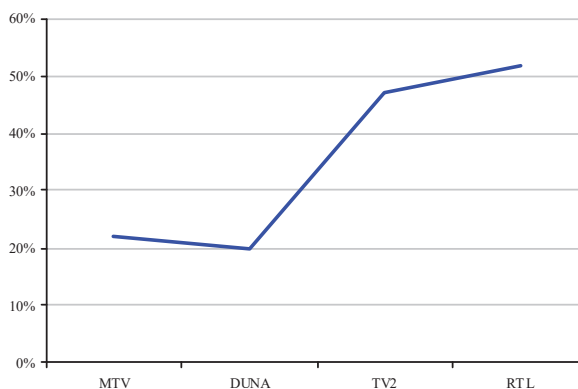
A szülői ház és az iskola együttműködése a család és az oktatási intézmény zavartalan kapcsolatához elengedhetetlen. Trencsényi a két oldal közötti „bizalmi válságról” beszél. A hagyományos együttműködési alkalmak formálissá válnak, szétzilálódnak. A családi nevelési hagyományok és értékek gazdag multikulturalizmusát az iskolai pedagógiai programok nehezen követik. „Korunk műzsái a médiaszereplők, nem hallgatnak. Különleges alkalmuk adódik egyenes adásban közvetíteni a tragédiákat. Ahogyan beleszóródunk a XXI. századba, gyakran érzékelhető a helyzet reménytelensége. A bekövetkezett társadalmi átalakulások egyik fő vesztese az ifjúság. A társadalom nem kínál nekik megtartó emberi közösséget, nem mutat példát szolidaritásból, felelősség gyakorlásból. Ezekből a negatív iskolai karrieréből egyenes út vezet az agresszív társadalmi békét veszélyeztető csoportosulásokhoz.” (Trencsényi, 2008: 169-171)

A médiaerőszakot összetett társadalmi és kulturális jelenségként értelmezi Császi Lajos. Véleménye szerint, a közhiedelemmel ellentétben, nem a média, hanem a társadalom játszik döntő szerepet a mindennapi, erőszakos cselekedetekben. Az erőszak nem a médiában kezdődik, és nem is ott végződik, a média nem utánzásra csábít, hanem éppenséggel elriaszt az agressziótól. Az erőszakos médiatörténetek konfliktusai nélkülözhetetlenek a társadalom egészséges életéhez. A médiaerőszak vizsgálata nem szűkíthető le az agresszív reakciók tanulmányozására, szükség van társadalmi kontextusok és kulturális jelentések vizsgálatára. „Az erőszak szimbolikus formában mindig jelen van életünkben, ami újra és

újra szembesíti a társadalmat a legalapvetőbb értékeivel, elgondolkoztat, felháborít, provokál, elutasít, mindeközben észrevétlenül integrálódik a társadalom kollektív rendjébe. A morális pánik olyankor jelentkezik, amikor egy társadalom érdekei vagy értékei, vélt vagy valódi veszélybe kerülnek.” (Császi, 2003: 122-123) A médiapolgárság a médián keresztüli részvételre utal a társadalmi diskurzusban. Nem csak azt közvetíti az emberek számára, hogy egy-egy közösség tagjaként hogyan öltözzenek, éljenek, gondolkozzanak, vitatkozzanak, hanem alternatívákat kínál a kollektív azonosságokon belül. Ahhoz azonban, hogy a médiapolgár tudatosan viselkedjen, ismernie kell hogyan, és mire használja a médiát, mikor, miben higgyen vagy kételkedjen, mielőtt ítéletet alkot.

Az állam által alkotott normákat jogi szabályozásokon keresztül érvényesítik a kiskorúak mentális védelmében. A szülői-nevelői szabályok szerencsés esetben a médiumokra is kiterjednek, sőt ma már számos törvény rendelkezik a gyermekek egészséges fizikai, lelki és erkölcsi fejlődésének elősegítéséről. Az európai médiaszabályozásban taxative megfogalmazódik a kiskorúak védelme. Nyakas Levente ennek három pillérét jelöli ki; ezek az állami szabályozás, a médiaipar felügyelete, és a szülői-pedagógiai együttműködés. Ezek együttesen végzik a normaalkotó tevékenységet. A médiatartalmak globalitása az internettel mindennapjaink része lett, ám következményeire a szabályozás mindmáig nem tudott úgy reagálni, mint az ahogy elvárható lenne.

74. ábra Erőszakot tartalmazó műsorelőzetes (promóció)*

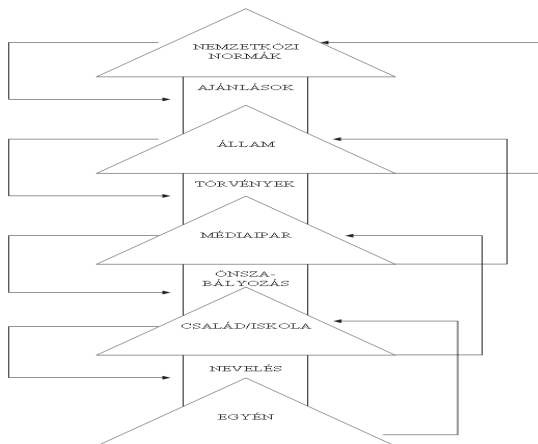


*Egy hét alatt a csatornák műsorfolyamában

Forrás: AGB Hungary felmérés (2000)

A tartalomszolgáltatóknak szóló ajánlás arra ösztönzi a szülőket és a pedagógusokat is, hogy kellő tudatosságot fejlesszenek ki magukban ahhoz, hogy a gyermekkorúak számára biztonságos környezetet teremtsenek a multimédiális térben. „A közösségi jogalkotó számol a digitális környezet gyors változásából eredő, előre kiszámíthatatlan, kiskorúakra potenciálisan káros jelenségekkel. A család és az iskola önvédelmének kulcsát azonban a felhasználók kezébe adja, ami kifogástalan médiaműveltséget, avagy média írástudást feltételez.” (Buckingham, 2005: 5) Európai Unió ajánlásban is megfogalmazódik; a gyermekek és a fiatalok számára a médiumokat „biztonságossá” kell tenni. Más kérdés, hogy a globalizáció közepette a tartalmak a határok megszűnése miatt a szubkultúrákban is találkoznak, ami speciális, felkészült értelmezést feltételez a médiahasználó részéről. A média a test, a lélek és az elme harmóniáját semmilyen körülmények között nem veszélyeztetheti.

75. ábra A médiaszabályozás szintjei



Forrás: A szerző saját munkája

Az érték, mint produktum, hozzájárul a közösségek fejlődéséhez, egyben az egyén individuális fejlesztő funkcióját is betölti. Bábosik István a konstruktív életvezetést, mint nevelési értéket olyan életvitelként fogalmazza meg, amely szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. Instrumentális kondicionálásról beszél, mint a szociális tanulás legalapvetőbb formájáról. Hangsúlyozza a morális magatartás kialakításának fontosságát. Az önfejlesztő

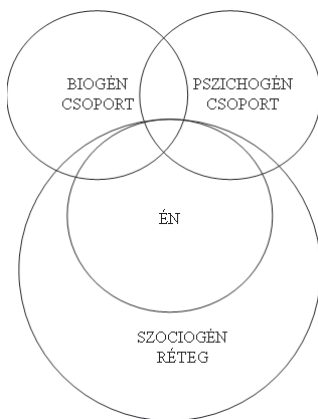
magatartásban kiemeli az értelmi nevelés, az esztétikai nevelés és az egészséges életmódra való nevelés fontosságát. Médiapedagógiai értelmezésben is fontos megállapítást tesz: „egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai hatásfoka, egyenesen arányos tevékenységi kínálatának szélességével”. (Bábosik, 2003: 23)

A médiaértelmezés szempontjából rendkívüli fontosságúak a példaképek és az eszményképek. Ezek olyan konkrét mintákat vetítenek, amelyek modellértékűek, vagy elutasítandók lehetnek. Ennek felismerése a pedagógus felelőssége, aki a médiaüzenetek értelmezésével maga is tevékeny részesévé válik a tudatosító tevékenységnek. Bábosik szerint az előadás, magyarázat, beszélgetés módszere alkalmas a normák és eszmék elemzésére, megismertetésére, akár alkalomhoz kötött, vagy a tantárgy anyagához kapcsolódó formában.

A személyiség szükségletrendszeréről Bábosik négy információs csatorna felhasználásával alkot képet. Ezek a verbális kommunikáció, a metakommunikáció, az egyén tárgyi rekvizitumai és a személyes rekvizitumok köre. Az egyes információs csatornák önmagukban nehezen értelmezhetők. Az egyén szükségleteinek megállapításakor alapvetően három csoportot különít el, ezek a szociogén, a biogén, és a pszichogén szükségletek. Összefonódásukkal alakul ki az egyén énképe, amelyet meggyőződésnek is nevezhetünk.

76. ábra A szükségletek, mint motivációs tényezők

(Bábosik István tézisei nyomán)



Forrás: A szerző saját ábrája

A biogén szükségletek velünk született tulajdonságok, tehát minden emberben megvannak. A pszichogén szükségletek a személyiség pszichés komponenseiben öltenek testet, míg a szociogén szükségletek kisebb-nagyobb emberi közösségek kapcsolatait feltételezi. Ezek együttesen határozzák meg az egyén motivációs szintjét.

Az iskolai médiaértelmezéséhez útmutatást adnak Bábosik szocializációs céljai. Ezek között említi az önvezérlő képességet, a realitásérzéklet, a racionalitást, a szenzibilitást, a kreativitást. Ezt azzal magyarázza, hogy az ember, mint szociális lény, szociális életterében képes morális emberképet alkotni. (Bábosik, 2003: 162)

A tömegkommunikáció közvetítette üzenetek iskolába való bevitele a tanulási feltételek hatékony szervezését feltételezi. A nevelési folyamatban az interakciók adottak, a kommunikatív pedagógia pedig megalapozza az ember szocializációját, ami kritikus mértékben függ az interakciók stimulálásától. (Mollenhauer, 1982: 17, Schaller, 1978: 84, Durkin, 1977: 77)

5.1.4.1. A médiaismeretek lehetősége a tantárgypedagógiában

Az érték, norma és attitűd kutatás szempontjából hat kurzust vizsgáltam. Ezek:

- a társadalomtudomány,
- az irodalom és nyelvművelés,
- az idegen nyelv tanulás,
- a művészeti nevelés,
- az alkalmazott informatika,
- a természetismeret.

Ezek a tudományterületek akár a pedagóguspályára készülőknek, akár a kommunikációs szakembereknek alapvetően szükségesek, és magukban foglalják azt az ismeretanyagot, amellyel a neveléstudomány és a médiatudomány művelőinek rendelkezni kell.

A társadalomtudomány alapvetően magában foglalja a történelmi és művelődéstörténeti ismereteket, ezek koronkénti, tényszerű alapokon nyugvó sajátosságait. Ugyanakkor hasznos a különböző korszakok megismeréséhez, az összefüggések felismeréséhez. Választ nyújt arra is, hogyan lehet a médiareprezentációban ezeket összefüggésbe hozni, illetve öncélúan, manipulálni a különböző forrásokat. A kulturális antropológia megismerése arra

utal, hogy a történelmi személyiségek mikor, mire használják hatalmukat, és miként igyekeznek a történelmi változásokat töretlennek feltüntetni.

Az irodalom és a nyelvészet a könyvkiadással egyidős, a kortárs vagy korábban élők szerzők ismerete az általános műveltség része. A különböző irodalmi művek adaptációja egyfelől a tömegkommunikáció, másrészt az iskolai oktatás szempontjából adekvát. Kiváló lehetőségül szolgál a különböző tények és vélemények ütköztetésére, és ami még fontosabb, a kritikai megnyilvánulásra. Bár, a közönség irodalomfogyasztása csökken és a nyelvhelyesség is sokat romlott, a nemzeti identitásra való nevelésben, mégis nélkülözhetetlen.

Aligha kell bizonyítani, hogy a globalizálódó világban az idegen nyelv ismerete nélkülözhetetlen. Nem várhatjuk el, hogy „világnyelveket” beszélő nemzetek magyarul tanuljanak, ezért nemzeti identitásunkat nem feladva, nekünk kell a célnyelvi szükségletekhez alkalmazkodnunk. Akár a pedagógiában, akár a médiában elengedhetetlen a külföldi szakirodalom tanulmányozása, a határon túl átívelő kapcsolatok ápolása.

A különböző művészeti ágak ismerete nemcsak az oktatásügynek, hanem a médiaipar közszolgálati funkciójának is egyik feltétele. A zenei világ a hangulatok érzékeltetéséhez, az érzelmi reakciók befolyásolásához szükséges. Ugyanez nyilvánul meg az audiovizuális kultúrában és a különböző művészeti stúdiumokban. A kommunikáció és a szemléltetés együttesen adja a műelemzés alapját, a művészettörténet pedig történelmileg segít elhelyezni a különböző kulturális irányzatokat, alkotókat.

Az informatika ismerete ma már egyik feltétele a munkába állásnak. A különböző operációs rendszerek, a programozás, az iskolai munkában és a szerkesztői műhelyekben egyaránt nélkülözhetetlenek. A pedagógus, a multimédiás eszközöket használja az oktatásban, a műsorkészítő pedig a digitális technikát alkalmazza gyorsasága, fontossága, és megbízhatósága révén.

A természet- és környezetvédelem az emberiség jövője szempontjából az egyik legfontosabb terület. Az ezzel kapcsolatos médiaszövegek bemutatják, a tudósok miként szolgálják a haladást. A médiareprezentációk tudományos értékűek, mint például az ózon pajzs elvékonyodása, a légkör felmelegedése és a környezetszennyezés várható következményei.

A médiaoktatás felfogásában kétféle megközelítés létezik. Az egyik, miszerint a médiaismeretet önálló tantárgyként kell kezelni, a másik szerint pedig integrálni kell a kurzusok tematikájába. Mindkettő mellett szólnak érvek, és ellenérvek. Előbbi esetben a médiaismeret helyett, helyesebb kommunikációs ismeretekről beszélni. Ma önálló tárgyként tekintjük, a hallgatóknak szemléletbeli változást jelent a diszciplinák megértéséhez. Más kurzusba

való integrálása a média illetve kommunikációs ismereteknek azt jelenti, hogy tantárgyakon átívelő ismereteket tartalmaz. A kifejezetten médiaismereteket tartalmazó önálló kurzus olyan kompetenciákat gyakoroltat, amelyek mással nem pótolhatók. Elég csak utalni a hallgatók szövegalkotási tevékenységére, elemző képességére, és kritikai megnyilvánulásaira. Ez a társas érintkezésben minden tudományterületen kamatoztatható. A médiatudomány önálló tanítását elitistának gondolják, és civilizatorikus küldetésnek tekintik. Ezzel szemben a populáris kultúra művelésének célja egy jobb társadalom megteremtése.

A média nyelvazete alapjaiban eltér a köznyelvtől. Sajnos, ma már a köznyelvben is meghonosodtak a szlenges kifejezések, az idegen szavak használata. A közlésmódokban a legfontosabb szempontok a következők a média nyelvazetében.

- A jelentések a gondolatok kifejezéséhez szükségesek.
- A konvenciók, a nyelvhasználatban az adott kor retorikáját tükrözik.
- A kódok, amelyeket a küldő üzenet formájában juttat a befogadóhoz, szigorú nyelvteni szabályai vannak. A csatornazaj értelmezhetetlenné teszi a médiatartalmat.
- A műfajok, amelyek a médiaszövegekben megjelennek, nem maradnak a műfajtipológia határain belül.
- A döntések, amelyek választásra adnak lehetőséget, egy adott kontextusban nyernek értelmezést.
- A verbális és nem verbális üzenetek kombinációja segít értelmezni a médiatartalmat.
- A technológiák segítik a médiaíró és médiaolvasót a közös gondolkodásban.

A médiareprezentáció azon az alapvető tételen nyugszik, miszerint a média nem egy átlátászó ablak a világra, hanem egy közvetített kép a világnak. A médiafogyasztó elé tükröt tartanak a tömegkommunikációs eszközök. A médiareprezentációk a következő fogalmi rendszerben foglalhatók össze:

- A realizmus, amelyben eldönthető, hogy az üzenet mennyire elfogult vagy objektív, illetve a hitelesség egyik esetben miért nyilvánvaló, míg a másik esetben nem.
- Az igazmondás annak a vizsgálata, hogy milyen módon állítja magáról a média, hogy minden esetben hiteles, igazmondó.
- A jelenlét és a hiány a médiaszereplők nyilvánosság előtti megmutatkozására utal.

- A szubjektivitás és az objektivitás világnézeteket, ideológiákat vizsgál a médiaszövegekben. Központba a szövegek erkölcsi tartalmát, üzenetét állítja.
- A sztereotípiát az általánosságban megjelenő képeket vizsgálja, és méri azt a távolságot, amely a képzetek, és a valóság között van.
- Az értelmezések arra irányulnak, miért fogadnak el a médiafogyasztók egyes reprezentációkat, és mi miatt utasítanak el másokat.
- A hatások, az üzenetek célba jutása, az egyes társadalmi csoportokban követhető nyomon.

A média működése szempontjából mindennél fontosabb a közönség. Két nézet áll egymással szemben. Az egyikben a közönséget értő, a médiaüzeneteket szelektálni képesnek tekintik. A másikban azt mondják, hogy a közönség médiatartalom helyett terméket kap. A közönségre vonatkozó médiahasználat szabályszerűségeinek tanulmányozásában az alábbi megállapítások tehetők.

- A célcsoportok nem jelentenek mást, mint az egyes médiumok közönségének szegmentációját, valamint azt, hogy ehhez a jól körülhatárolható csoportokat milyen eszközökkel érdemes elérni.
- A megszólítás arra a közönségre vonatkozik, amely célcsoportunkat tartalmazza.
- A terjesztés azt jelenti, hogyan jut el az adott médium a saját közönségéhez, miként hozza tudomására, hogy a médium az adott korosztály célcsoportjához szól.
- A felhasználás módja jelzi, hogy a befogadók a médiaüzeneteket miként értelmezik napi életükben.
- Az értelmezés a befogadói oldalt vizsgálja, arra keres választ, a fogyasztók milyen jelentéseket tulajdonítanak a hozzájuk eljuttatott üzeneteknek.
- A közönség magatartásmintákat keres a médiában, demográfiai, társadalmi státus, életkori, kulturális aspektusok alapján.

A médiaismeretek oktatásának alapvető feltétele a nyitottság. Nem határozható meg előre pontosan definiált ismeretanyag, különösen nem direkt számonkérés. A digitális technológiák új kihívásokat és lehetőségeket teremtenek a médiapiacra. A médiaszöveg alkotás egy új formájával állunk szemben, annyi azonban bizonyos, hogy az új médiumok még hosszú ideig nem szorítják háttérbe a régebbieket, sőt az egyébként élesen különválók kulturális konvergenciájára lehet számítani. A digitális szakadék még akár évtizedekig problémát jelenthet az oktatásban. A digitális kor gyermekei természetesen közelítenek a digitális

eszközökhöz. Neveléstudományi relevanciája mindennek, hogy az elektronikus generáció egyre távolabb kerül szüleitől. A számítógép új felfedezések világába kalauzolja a gyermekeket. Ez részben hasznos, másfelől káros. Hasznos, mert a tanulás iránti spontán vágyat ébreszti, káros, mert használóit virtuális világba vezeti. Az internethasználat magában foglal egy sor informális tanulási folyamatot. Konstruktív tevékenységet igényel a digitális írás és olvasás, ehhez azonban meg kell tanulni a kommunikáció alapszabályait, az emberi kapcsolatok szabályszerűségeit. Ha az iskolák nem kezdik el megismerni és elfogadni a gyerekek változó tanulási motivációit, könnyen a tanulók perifériájára szorulnak. A fiatalok kevés helyről kapnak támogatást ahhoz, hogyan használják a médiát kritikusan. A multimédiás írás, illetve olvasás olyan ismereteket, képességeket, kompetenciákat feltételez, amelyek a végeredményt értelmezhetővé teszik. Az üzenetekben meg kell jelenniük olyan fogalmaknak, mint a norma, az érték, és az attitűd.

5.2. Kvantitatív mérések

5.2.1. Tudásstatusz pre-tesztelése

Közismert, hogy amíg a kommunikáció a legnépszerűbb szakok közé tartozik, addig a tanítóknak jelentkezők száma évről-évre csökken a felsőoktatásban. A 4 évfolyamos szakpárban tanulás a képzési idő feléig eltérő ismeretanyagot közvetít. A tanítójelölteknek pedagógiai „alapozás”, a kommunikáció szakos hallgatóknál médiaismereti „előkészítés” folyik. Kutatásomban szükségét éreztem annak, hogy igazoljam, vagy elvessem azokat a megállapításokat, miszerint a hallgatók szakmai és általános ismeretanyaga felületes.

Ezek a felmérések (assessment) Glass szerint áltudományosak, a számok elemzése nem ad választ azokra a kérdésekre, amelyekkel a hallgatók a valóságban találkozhatnak. Az eredmény mégis tükrözi szakmai és általános tájékozottságukat. Azt hogy, a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók felkészültsége valóban elmarad-e a várhatótól. Szembetűnőek hétköznapi tájékozottságuk hiányosságai, ami a korosztályra jellemző érdektelenséget tükrözi.

Ezt a vizsgálatot azért tartottam fontosnak, mert kíváncsi voltam arra, hogy a tanítójelöltek és a kommunikáció szakos hallgatók a vizsgálat kezdete és vége között mennyiben változtak a két szemeszter alatt, illetve van-e eltérés a két szakon tanulók között. A vizsgálatokat előbb 2006 decemberében végeztem, majd egy évvel később, 2007 decemberében. Egy tizenöt kérdésből álló kérdéssort állítottam össze, amely három alegységre bontható. Az elsőben pedagógiai vonatkozású kérdések, a másodikban tömegkommunikációval kapcsolatos kérdések, míg a harmadikban az intelligencia felmérésére is alkalmas kérdések szerepelnek. A pedagógiai ismeretekre vonatkozó kérdéscsoportot az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréséhez

PEDAGÓGIA	Van-e, és ha igen, milyen különbség a „ motívum ” és a „ motiváció ” között pedagógiai értelemben?
	„Csak a gyenge szereti önmagát, az erős egész nemzeteket hordoz szívében.” Mit mond Önnek Széchenyi István gondolata?
	Mit ért „ tudatos életvezetés ” alatt?
	Soroljon fel legalább három szinonimát az „ attitűd ” kifejezésre
	Miben különböznek egymástól az alábbi fogalmak? „nevelés”, „tanítás”, „oktatás”

Az első kérdéscsoportban először arra kellett választ adni, hogy van-e, és ha igen, milyen különbség a motívum és a motiváció között pedagógiai értelemben? A tanítójelöltek a kommunikáció szakos hallgatókhoz képest, több mint kétszer annyian adtak megközelítően helyes választ. A két vizsgálatot egybevetve megállapítható, hogy ez mindkét alkalommal igaz. A második kérdés: „Csak a gyenge szereti önmagát, az erős egész nemzetet hordoz szívében.” Mit mond Önnek Széchenyi István gondolata? Ebben az esetben a kommunikáció szakos hallgatók mindkét felmérésben 15-20 %-kal múlták felül a tanítók helyes válaszait. A harmadik kérdés, mit ért a tudatos életvezetés alatt? Ez esetben a tanítójelöltek adtak több helyes választ, (+30%) a két vizsgálatban az eltérés jóval hibahatáron belül volt. A negyedik kérdésben: Soroljon fel legalább három szinonimát az attitűd kifejezésre! – közel egyforma arányban (40%) adtak helyes válaszokat a két szakon tanulók. Megjegyzem, hogy a három szinonimát a hallgatók egészére vetítve, alig fele tudta megfogalmazni, egyharmaduk kettőnél többet nem tudott, míg a fennmaradó rész egyáltalában nem tudott más, az attitűddel egyenértékű kifejezést, ami nagy valószínűséggel azzal magyarázható, hogy magával a fogalommal sincsenek tisztában. A két vizsgálati időpont között jelentős eltérés nem volt, mégis elhanyagolható különbséggel a tanítójelöltek adtak több helyes választ. Ebben a kérdéscsoportban az utolsó az volt, hogy miben különbözik egymástól a nevelés, a tanítás és az oktatás? Ezeket a definíciókat, illetve fogalmakat – köszönhetően a tanítójelöltek előképzettségének – háromszor annyian tudták helyesen megfogalmazni, mint a kommunikáció szakos hallgatók. Ha azt vizsgáljuk, hogy az öt kérdés esetében az első és második mérés között van-e különbség, megállapítható, hogy jelentős változás a két szakon tanulók között nem történt.

A következő kérdéscsoport kérdései a tömegkommunikációval voltak kapcsolatban.(6. táblázat)

6. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréséhez

TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ	Mit nevezünk a médiában „ tartalomelemzésnek ”?
	Miért veszélyesek a „ virtuális valóság ” közvetítette üzenetek a tömegkommunikációs üzenetekben?
	Mit jelent a „ médiaimperializmus ” kifejezés?
	Miért hívják újabban „ tudatiparnak ” a médiát?
	Mit jelent a tömegkommunikációban a „ kulturális mutató ” megnevezés?

Elsőként arra voltam kíváncsi, tudják-e a hallgatók mit nevezünk a médiában tartalom-elemzésnek. Már az első méréskor is, de a másíknál különösen szembeűtűnő a kommunikáció szakos hallgatók ez irányű tájékozottsága. A második mérés időpontjára ez az arány még inkább a kommunikáció szakos hallgatók javára billent. Összességében csaknem kétszer annyi helyes válasz született a kommunikáció szakosak esetében a tanítójelöltekhez viszonyítva. A második kérdés arra keresett választ, miért veszélyesek a virtuális valóság közvetítette üzenetek a tömegkommunikációs eszközökben? A felismerés a kommunikáció szakos hallgatóknál mindkét mérés időpontjában dominánsnak mutatkozott, emelkedő trend figyelhető meg a tanítójelölteknel is, de a kommunikáció szakosak javára a különbség sokkal markánsabb. Nagy valószínűséggel megállapítható, hogy a tanítójelölt hallgatók a virtuális és igazi valóságot, mint fogalmakat nem tudják elkülöníteni. Pedagógiailag pedig különös jelentősége van ennek a felismerésnek, hiszen ezzel magyarázható a médiamanipuláció, a példaképválasztás és egy sor más fontos médiahatás. A következőkben arra kérdeztem rá, hogy mit foglal magában a médiaimperializmus kifejezés? Ezt először a tanítójelöltek közül csak minden ötödik tudta, a kommunikáció szakosoknak viszont 40%-a. A két mérés között növekvő trend (20%, illetve 35%) mutatható ki mindkét csoportnál, összességében azonban a különbség kétszeres a kommunikáció szakosok javára. Megjegyzem, hogy az imperializmust, mint kifejezést, különösen nehezen tudták a tanítójelöltek társítani a média fogalmával. Ezek után arra a kérdésre kellett válaszolni, miért hívják újabban tudatiparnak a médiát? Érdekes módon a két vizsgált szak hallgatói között a helyes válaszok aránya mindkét mérés alkalmával szinte azonos volt, szignifikáns különbség nem mutatható ki. A kérdéscsoport utolsó kérdése: Mit jelent a tömegkommunikációban a kulturális mutató? Itt a két mérés között statisztikailag kimutatható különbség volt a csoportok között a helyes választ adókat illetően. Míg az első alkalommal ez az eltérés kisebb volt a kommunikáció szakos hallgatók javára, addig a második alkalommal ugyanez a csoport, megkétszerezte a helyes válaszok számát a tanítójelöltekhez képest. Összességében megállapítható, hogy az öt kérdésre adott helyes válaszok az első alkalommal nagyjából azonosak voltak a két szakon tanulók körében, míg a második mérés alkalmával a kommunikáció szakos hallgatók esetében született összességében több helyes válasz.

A harmadik, öt kérdésből álló sorozat az általános tájékozottságot, fogalomismeretet, intelligenciát igyekezett felmérni. Mindezt azért tartottam fontosnak, mert a hallgatókról már

főiskolai tanulmányaik elején kiderül, hogy az érettségi követelményrendszer ismeretanyagával csak hézagosan vannak tisztában. (7. táblázat)

7. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréshez

ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZOTTSÁG	Milyen jelzővel illetik a mai napig Deák Ferencet és Széchenyi Istvánt?
	Mit jelent a „ posztmodern ” kifejezés?
	Mi a lényege a „ demokratikus jogállamiságnak ”?
	Milyen közfunkciót ellátó választott személyeket nevezünk „ közjogi méltóságnak ”?
	Van-e különbség, és ha igen, mi az, az Országgyűlés és a Parlament között?

Az első kérdésben arra kerestem a választ, milyen jelzővel illetik a mai napig Deák Ferencet és Széchenyi Istvánt? Összességében elmondható, hogy akár a tanítójelölteknek, akár a kommunikáció szakosoknak csupán egyharmaduk tudta a helyes választ. Ami viszont megdöbbentő, hogy ez az arány a második vizsgálat alkalmával sem mutatott jelentős emelkedést. Itt már minden második hallgató tisztában volt a haza bölcse, illetve a legnagyobb magyar jelzőkkel. Ha a két mérés közötti időszakot szemlélem, megállapítható, hogy számottevő javulás nem tapasztalható. Egy másik kérdésben arra kerestem a választ, mit jelent a posztmodern kifejezés? Itt mindkét vizsgálat alkalmával a tanítójelöltek kedvezőbb arányú ismeretanyaga volt a jellemző, noha a második mérésnél is, mindössze 45 %uk adott megközelítőleg helyes választ a kérdésre. Ami szembetűnő volt, az a kommunikáció szakosok eredménye. Az első és az ismételt vizsgálat alkalmával is csupán minden ötödik hallgató tudott a kérdésre viszonylag elfogadható választ adni. Ez az újságírói pályára készülőknel sajnálatos, hiszen a különböző irányzatok, felfogások ismerete napi munkájuk során gyakorta előkerül. A következő kérdésben a demokratikus jogállamiság lényegét kellett megfogalmazni. Ez esetben mind a tanítójelöltek, mind a kommunikációs hallgatók szinte egyforma számban adtak helyes válaszokat. Az, hogy ez az arány a kommunikáció szakos hallgatók esetében kimutathatóan emelkedett a második méréskor, annak is köszönhető, hogy a politika mediatiszálódása a tananyag részét képezi, ugyanakkor a tanítójelöltek kevésbé érdeklődnek a közélet problémái iránt. A következő kérdés a mindenkori közjogi méltóságnak nevezett, közfunkciót ellátó személyekre volt kíváncsi. Az előző kérdéshez hasonlóan a tanítójelöltek ez esetben is rosszabbul szerepeltek. A helyes válaszadók

száma, még ha nem is túlzottan nagy arányban, a kommunikáció szakos hallgatók közül került ki. Az viszont elgondolkodtató, hogy az utóbbi szakon tanulók közül is csupán minden harmadik hallgató képes megnevezni az államfői, a miniszterelnöki, a házelnöki, az alkotmánybíróság elnöki és a legfőbb ügyészi posztot. Megjegyzem, sokan gondolták még a részben helyes választ is adók közül, hogy nem őt, csupán három közjogi méltóság van. Egészen kirívó válaszok is születtek, miszerint közjogi méltóságnak neveztek meg a hallgatók pártelnököket, országgyűlési képviselőket és polgármestereket. A kérdéssorban utolsósóként arra kerestem a választ, tudják-e a hallgatók van-e különbség az országgyűlés és a parlament, mint intézmények között. Vagy a kettő egymás szinonimája? Első alkalommal igen meglepő eredmények születtek, tíz hallgatóból csupán egy adott helyes választ, de ez az arány a második méréskor sem érte el a tanítóknál az egyharmadot, a kommunikáció szakosoknál az 50 %-ot. Jóhiszeműen feltételezve gondolható az, hogy mivel a sajtó is felváltva használja a magyarországi törvényhozásban a két fogalmat, ez marad meg a hallgatókban is. Magyarországon ugyanis „csak” országgyűlés van, parlamentek Nyugat-Európai államokban működnek, alsó- és felsőházzal.

A három kérdéscsoportot együtt szemlélve megállapítható, hogy a pedagógiai kérdések vonatkozásában a tanítójelölt hallgatók felkészültebbek, bár a második mérés alkalmával szerényebb eredményeket produkáltak. A második kérdéscsoportban, ami a tömegkommunikációra vonatkozott, a várttal ellentétben, a kommunikáció szakos hallgatók nem múlták felül a tanítójelölteket jelentősen, a helyes válaszokat adók számában. Érdekes, hogy itt a két mérés között jelentősen javuló tendencia mutatható ki. Nyilván ez annak a pedagógiai beavatkozásnak köszönhető, amivel a hallgatók a médiatudomány kurzusaiban találkozhatnak. A harmadik kérdéscsoportban lesújtó eredményeknek lehetünk tanúi. Gyakorlatilag nincs különbség a két szakon tanulók között, ami különösen a kommunikáció szakos hallgatókra vet rossz fényt. Ugyanakkor az is gondolkodásra ad okot, hogy a pedagógusjelöltek sem érnek el kiemelkedő eredményeket.(8. táblázat)

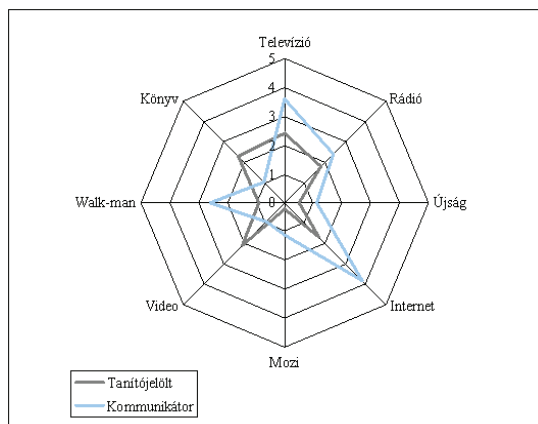
8. táblázat Tudásszint felmérés eredménye

KÉRDÉSCSOPORTOK	TANÍTÓJELÖLTEK				KOMMUNIKÁTOROK			
	2006		2007		2006		2007	
	Átlag (fő)	%	Átlag (fő)	%	Átlag (fő)	%	Átlag (fő)	%
Pedagógiai ismeretek	200	66,8	190	63,5	140	46,5	131	43,7
Kommunikációs ismeretek	85	28,6	141	47,6	139	46,3	218	72,8
Általános tájékozottság	89	29,8	128	42,7	89	27,8	130	43,4

A matematikai, statisztikai vizsgálatokat elvégezve a három egyenként öt kérdést tartalmazó csoportban egy esetben sem múlták felül a tanítójelölt hallgatók a kommunikáció szakos hallgatók eredményét. A tizenöt kérdésre adott helyes válaszok száma a tanítójelöltek esetében 1,5, a kommunikáció szakos hallgatóknál pedig 4,0. Mindez magyarázható azzal is, hogy ugyanazok a kérdések szerepeltek mindkét mérés alkalmával, de ezt a hallgatók előre nem tudhatták. Az, hogy a kommunikáció szakos hallgatók jobb eredményt értek el, nagy valószínűséggel azzal is magyarázható, hogy az ezen a szakon tanulók kommunikatívabban, kifejezőképességük, kreativitásuk, gondolkodásmódjuk rugalmasabb, mint a tanítójelölteké.

A kapott eredmények összefüggésbe hozhatók a hallgatók médiahasználati gyakoriságával. A vizsgálat elején és végén mért értékek átlagát a 77. ábra mutatja.

77. ábra Összes napi médiafogyasztás sajtóáganként (heti átlag/óra)

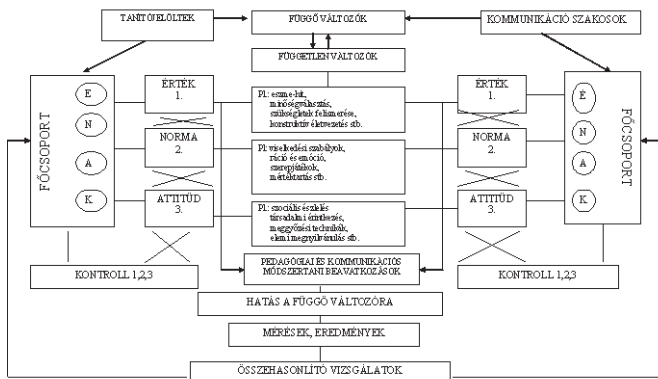


Az ábrából egyértelműen kitűnik, hogy a kommunikáció szakos hallgatók médiafogyasztása valamennyi sajtóágban felülmúlja a tanítójelöltekét. A televízió használat, a rádiózás, az újságolvasás és főleg az internethasználat átlagosan másfél-kétszeres értéket mutat. A hallgatókkal készült interjúkból kiderül: a kommunikáció szakosok inkább tájékozódásra, a tanítójelöltek pedig a tanuláshoz-tanításhoz használják az internetet. Más médiumok esetében a felhasználás egyik szakon sem tudatos, célzott, tervszerű. A könyvek olvasása a tanítójelöltekre jellemzőbb, legtöbbet szakirodalmat forgatnak. Ismeretanyaguk azonban saját bevallásuk szerint inkább elméleti jellegű. Mindezek együttesen adalékol szolgálnak a szakmai és általános tájékozottságot mérő kérdések rendkívül alacsony arányú sikeres válaszaihoz.

5.2.2. Motiváció az érték, a norma és az attitűd viszonyulásban

Induktív összetett kétesoportos kísérletet végeztem, három ismételtsben, keresztező eljárással. Ennek lényege, hogy két főcsoportot alkottam. Az egyik főcsoporton belül a tanító jelöltek, a másikon belül a kommunikáció szakos hallgatók kaptak helyet. Mindkét főcsoporton belül három alcsoportot képeztem, ezek az érték, a norma, és az attitűd mentén jelentenek az induló állapothoz képest pedagógiai beavatkozást, facilitáló elemeket. Ezek mellé mindkét esetben kontroll csoportokat is rendeltem. (78. ábra)

78. ábra Induktív összetett kétesoportos kísérlet (három ismételtsben, keresztező eljárással)



A vizsgálat alapját egy olyan motivációs teszt jelenti, ami a hallgatók teljesítmény-orientáltságára (T), hatalmi törekvéseire (H), és a kapcsolattartó képességeire (K) enged következtetni. A három paramétert megjelenítő kérdések állításaival való egyetértést 1-5-ig terjedő skálán osztályozták a megkérdezettek.

A vizsgálatokat 2006 májusában kezdtem, és 2007 decemberében fejeztem be. Motivációs tesztet tölttettem ki a hallgatókkal. Ez a kérdőív egytől ötig terjedő skálán ad lehetőséget a kérdésekkel való egyet nem értésre, illetve az egyetértés erősségére. A motivációs teszt a következő megállapításokat tartalmazza.

- Nagy erőfeszítéseket teszek annak érdekében, hogy javítsam a munkám teljesítményét.
- Élvezem a versenyhelyzetet és a nyérést.
- Gyakran beszélgetek a környezetemben levőkkel személyes dolgaimról.
- Szeretem a nehéz kihívásokat.
- Szeretem, ha megbíznak valamivel.
- Szeretném, ha mások szeretnének.
- Szeretem tudni, hogy milyen eredménnyel jár, ha befejezek egy feladatot.
- Konfliktusban kerülök azokkal az emberekkel, akik munkájával nem értek egyet.
- Gyakran barátkozom a munkatársaimmal.
- Szeretek valós célokat kitűzni és teljesíteni.
- Szeretem befolyásolni a körülöttem levő embereket.
- Szeretek csoportokhoz, szervezetekhez tartozni.
- Élvezem egy nehéz munka befejezésének örömét.
- Azon dolgozom, hogy nagyobb befolyásom legyen a körülöttem levő események felett.
- Jobban szeretek másokkal együtt dolgozni, mint egyedül.

A kérdőív kitöltése, kiértékelése választ ad arra, hogy milyen domináns motivációi vannak az egyénnek az egyes állításokra adott pontszámok alapján. Ennek megfelelően a kérdésekre adott válasz három csoportban összegeződik. Az első a teljesítmény, a második a hatalom, a harmadik a kapcsolattartás. Ha összeszámoljuk az oszlopokban levő értékeket, ezeknek öt és huszonöt között kell elhelyezkedniük. Mindhárom csoport oszlopához öt állítás tartozik. A legmagasabb értékű oszlop jellemzi a jelölt motivációját. Mértékes valakinek az alap gondolatát, az ebből származó cselekvést, a mozgatórugókat, az erkölcsi

indítóokokat és egyfajta vezérlő eszmét is tükröz. Összességében tehát feltárja az emberi cselekedetek motivációit.

A teljesítmény nem más, mint mérhető eredménye a munkának, a cél elérése érdekében kifejtett tevékenység. A hatalom, az uralkodási vágy kiélését jelenti, és azt mutatja meg, hogy az adott személy mennyiben akarja a közösségre rákényszeríteni akaratát, vagy befolyásával milyen mértékben él vissza. A kapcsolattartás olyan társas viselkedési forma, amely a személyek közötti interperszonális kapcsolatokat írja le, egyben az értelmi, érzelmi kötődés erősségére ad választ.

A vizsgálatban arra voltam kíváncsi, hogy a függő változók, vagyis a tanító jelöltek és kommunikáció szakos hallgatók mennyiben változtatnak gondolkodásukon a független változók hatására? A két fő csoport egybevetésével összehasonlító vizsgálatokat is végeztem, hogy a pedagógiai beavatkozásnak a tanítójelöltek vagy a kommunikáció szakos hallgatók esetében van nagyobb hatása. A facilitáló elemek között olyan nevelési módszertani eszközöket alkalmaztam hangsúlyosan az oktatásban, mint az eszme és hitvallás, a minőségválasztás, a szükségletek felismerése, a konstruktív életvezetés, a viselkedési szabályok, a ráció, az emóció, a szerepjátékok, a mértéktartás, a szociális észlelés, a társadalmi érintkezés, a meggyőzési technikák, az elemi megnyilvánulások. Ezt a tudatos beavatkozást a hallgatókkal nem közöltem.

Mindkét szakon tanulóknak fontos olyan életvezetési minták adása, amellyel a hallgatók az ehhez szükséges kommunikációs készségeket is elsajátítják. A pedagógia és a kommunikáció szakos tanároknak felelőssége az ismeretátadás sajátos formája. A nevelés élő, változó folyamat. Ezt a tanár és a hallgató együtt élik meg. Az eredményes oktatás képes a környezet káros hatásait ellensúlyozni. Kísérletem során az előadásokat követő szemináriumokon, stúdiógyakorlatokon, már nem szolgáltam részletes magyarázattal, mint ahogy azt korábban tettem. Tapasztalataim alapján ugyanis feltételezem, hogy az az ismeret, amiért a hallgató maga küzd meg, jobban megmarad emlékeiben. Az, hogy az ebben szellemben való hipotetikus gondolkodás mennyire volt eredményes, az elemzésekből kiderül.

Akár a tanítójelöltek, akár a kommunikáció szakos hallgatók esetében rendkívül fontos, hogy az egyének meg akarjanak ismerni másokat, odafigyeljenek egymásra, és komolyan vegyék a beszélgetéseket. Nem definíciókat kértem, hanem helyzetgyakorlatokat, szituációs játékokat, modelljátékokat alkalmazva igyekeztem újfajta médiaoktatást megteremteni. Ebben lényeges a szerepjáték, és az önismeret. A szerepek azonban csak addig jók, amíg

játsszuk őket, és nem azonosulnak velük. Tapasztalatom alapján ha a hallgatók megtalálják önmagukat, szárnyakat kapnak és sokkal konstruktívabban teljesítik a feladatokat. A temperamentum, a talentum genetikailag meghatározott, ezért az egyes csoportokban eltérő személyiségekkel foglalkozunk. Ehhez inklúzióra van szükség. Amikor a csoportok közösséggé alakulnak, felszabadultabbak lesznek. A félelem nem szűkíti be a tudatot, sőt teret nyit a felismeréseknek. Szándékaim szerint kísérletemben sikerül rámutatni azokra az eltérésekre, és azonosságokra, amiben különböző módon, vagy egységesen kell oktatni a két szak hallgatóit.

A nevelési folyamatok innovatív megújulásában a magatartás- és viselkedéskultúra akár a pedagógiában, akár a médiában központi helyet foglal el. A globalizálódó világ új kihívásai, a felgyorsult világ információáramlása, a fogyasztói magatartás meghatározó szerepe, akár a pedagógusok, akár a kommunikátorok esetében rendkívül lényegesek. Ugyanakkor ez a trend parancsolóan sürgeti az alapvető értékrendek védelmét. Ha egy adott feladathoz a témát a hallgatók önmaguk választják meg, visszahallgatják, illetve visszanezik közös beszélgetéseiket, maguktól szűrik le a legfontosabb tanulságokat, hozzávetőlegesen pontos önismerettel rendelkeznek. Célom az volt, hogy akár a tanítójelöltek, akár a kommunikáció szakos hallgatók esetében minél innovatívabb és kreatívabb személyiségeket képezzek, akik a társadalmi mezőben, egy dezorganizált emberi világban is biztonságot teremthetnek maguknak.

A tanítójelöltek és a kommunikáció szakosak attitűdjét egy motivációs teszten kvantifikáltam, ugyanakkor a következtetések levonásában segítségemre voltak az órai munkán nyújtott teljesítmények is. Az egyik kísérleti csoportnál két állapotrögzítést végeztem. Az első 2006 májusában, a másodikat 2006 szeptemberében. Erre azért volt szükség, hogy a kiinduló állapotot objektívebben ítéljem meg. A másik indoka a kettős kiinduló helyzet megállapításának, hogy a két időpont között nyári gyakorlatot töltöttek a kommunikáció szakos hallgatók. Figyelemre méltó, hogy a tanítók esetében a négy csoportnál a kiinduló állapotot tekintve minden esetben a teljesítmény értéke mutatkozik a legmagasabbnak. A legalacsonyabb értékeket a hatalmi effektusokkal összefüggésbe hozható válszok adták. Teljesen más a kép a kommunikáció szakos hallgatók esetében. Itt döntően a hatalmi tényezők azok, amelyek dominálnak, míg a teljesítmény értékűséget nem tekintik lényegében fontosnak. Feltűnő, a kommunikáció szakos hallgatóknál is viszonylag alacsony a kapcsolattartási index. Már a kiindulásnál megállapítható, hogy a tanítói pályára és

a kommunikátornak készülők, alapvetően más beállítottsággal rendelkeznek. A pedagógus pályára készülők a tudást tartják a legfontosabbnak, míg a kommunikátor hallgatók a hatalmi tényezőket. A kísérlet, három ismétlésben történt, először 2006 decemberében, másodszor 2007 májusában, harmadszor pedig 2007 decemberében vizsgáltam a bekövetkezett változásokat.

A kísérlet 2006 szeptemberében négy alcsoporttal kezdődött, amely csoportok mindegyike természetesen összevonások révén, egyenként hetvenöt hallgatót jegyzett. A 2006 szeptemberében indult kísérletnél a két fő csoport kontroll alcsoportja természetesen nem kapott semmiféle újszerű pedagógiai, módszertani beavatkozást. Ez azt a célt szolgálta, hogy bizonyítsa a „kezelt” alcsoportokhoz képest is van elmozdulás, vagy nincs. Mint kiderült, egyik szakon sem mutatkozott szignifikáns eltérés, ami azzal magyarázható, hogy a csoportok oktatása a hagyományos módon történt, mégpedig abban a formában, hogy az oktató a feladatok megoldásához az előadáson elhangzottakat szinte megismételte, így érdemi, önálló cselekvésre a hallgatóknak nem volt lehetőségük.

9. táblázat A motiváció változásai tanítójelölteknek

Csoport Idő/Mutató*	2006. szeptember			2006. december			2007. szeptember			2007. december		
	T	H	K	T	H	K	T	H	K	T	H	K
Kontroll	15	11	13	16	12	20						
Érték	19	14	16	21	14	17	24	18	18	22	20	17
Norma	20	18	18	20	16	18	22	18	20	24	20	17
Attitűd	22	21	19	25	21	20	20	20	19	24	22	20
Érték/Kontroll				19	15	18						
Norma/Kontroll							20	15	20			
Attitűd/Kontroll										22	19	19
Érték/Norma				20	17	20						
Norma/Attitűd							22	16	21			
Érték/Attitűd										24	19	23

* T = teljesítményorientáltság

H = hatalmi törekvések

K = kapcsolattartó képesség

A két főcsoport három alcsoportja esetében viszont már 2006 szeptemberében elkezdődött a pedagógiai beavatkozás. Ennek lényegében már 2006 decemberében mérhető eredményei voltak. A tanítójelöltek esetében tovább erősödött a teljesítményközpontúság, míg a kommunikációs hallgatók esetében a hatalmi törekvéseket illetően szinten maradásnak lehetünk tanúi. 2006 decemberében a legnagyobb változás a tanítók esetében az attitűd erősödésé-

ben volt, de ugyanez tapasztalható a kommunikációs hallgatók esetében is. A második ismétléskor az eredmények a tanítók esetében némi visszaesést hoztak, míg a kommunikáció szakos hallgatóknál stabil az állapot az előző mérésben mutatathoz képest. A harmadik ismétlésnél, 2007 decemberében, erősödött a tanítók érték, norma, attitűd mentén vizsgált beavatkozás hatása, ami változatlanul a teljesítményközpontúsággal hozható összefüggésbe. A kommunikáció szakos hallgatók esetében ekkor már megjelenik a kapcsolattartás fontosságának az elismerése is.

A kétszempontos keresztező eljárással végzett kísérlet lényege, hogy az érték, a norma és az attitűd befolyásolta alcsoportok mindegyikét kísérleti csoportokkal cseréltük fel. Erre azért volt szükség, hogy megvizsgáljuk: az újszerű oktatási módszer alkalmazása változtat-e a kontroll csoport eredményein. Azokban az időszakokban, amikor erre sor került, a módosulások minden esetben pozitív előjelűek voltak. A tanítók esetében is erősödtek az érték-, norma-, és attitűdhatások, ami változatlanul a korábbi alcsoportbontáshoz képest is, a teljesítmény illetve a kapcsolattartás fontosságát emelte ki. A kommunikáció szakos hallgatók esetében már nem volt ennyire nyilvánvaló a kontrollcsoportok változása, igaz itt a kiinduló helyzet is jelentősen eltért a tanító jelöltekhez képest. Ami mégis feltűnő, hogy ez esetben is megjelent a kapcsolattartás fontossága.

10. táblázat A motiváció változásai kommunikátoroknál

Csoport Idő/Mutató*	2006. szeptember			2006. december			2007. szeptember			2007. december		
	T	H	K	T	H	K	T	H	K	T	H	K
Kontroll	16	21	18	15	19	17						
Érték	17	19	21	15	20	15	17	21	18	15	21	21
Norma	15	20	19	17	19	17	18	21	19	16	22	20
Attitűd	16	21	20	21	23	16	18	24	17	19	20	19
Érték/Kontroll				17	20	14						
Norma/Kontroll							19	22	20			
Attitűd/Kontroll										16	19	21
Érték/Norma				18	18	19						
Norma/Attitűd							17	22	21			
Érték/Attitűd										18	23	22

* T = teljesítményorientáltság

H = hatalmi törekvések

K = kapcsolattartó képesség

A kísérleti módszer nem csak a kontrollcsoportok keresztezését tartalmazza, hanem a vizsgálati alcsoportokét is. Így cserélődtek fel egymással a vizsgálat egy bizonyos ideje alatt az érték-, és normaelvűség, a normaelvűség és az attitűd elvűség valamint az érték-, és az

attitűd elvű alcsoportok. Itt szinergizáló hatás tapasztalható, ami a beavatkozások többrétűségének kumulációjával magyarázható. Az érték, norma és attitűd önmagában is már kezelt csoportoknak számít, a beavatkozások összegeződése tovább növeli a megbízhatóságot. A tanítók esetében megjelenik a kapcsolattartás fontossága is, viszont a hatalmi tényező továbbra is kimarad. A kommunikáció szakosoknál nem fokozódik a hatalomelvűség, viszont itt is megjelenik a kapcsolattartás fontossága.

Összességében elmondható, hogy a vizsgálat igazolta az előzetes várakozást. A tanító jelölteknel teljesítményelvűség, a kommunikációsoknál hatalmi törekvések dominálnak. A különböző pedagógiai beavatkozásokra a tanítójelöltek kimutatható módon bár, de korántsem reagáltak olyan mértékben, mint a kommunikáció szakos hallgatók. Mindebből az a következtetés is levonható, hogy a tanítójelöltek merevebb iskola centrikussága és a kommunikációs hallgatók gyakorlatközpontú világszemlélete közelítendő egymáshoz.

5.2.3. Az értéktérképek változása

Az eredetiség „az életből valót jelent, azt, aminek értéke és értelme van az életben”. Ezzel Ariech Lewy 1996-ban foglalkozott és a posztmodern kommunikációt előtérbe helyezve megállapította: „Az értékeket intellektuális és kulturális vonatkozásukban kell vizsgálni, mert az egyben autentikusságot is kifejez”.

Az értékek a személyközi, csoport és társadalmi viszonyokban tükröződnek. T. Kiss Tamás(1993), aki az értékek cserepiacáról beszél, azt mondja: „Mindenki rendelkezik valamilyen értékhalommal, amely segítségével megpróbál jelenségeket értelmezni, tanulságokat, tapasztalatokat értékelni”. Ez a pedagógiában és a tömegkommunikációban komprehenzív, visszajelző rendszerben jelenik meg. A vizsgálata lényege, hogy a kommunikációs modellt alapul véve, az adó és vevő között állít fel kapcsolatot, és keresi az összefüggésrendszerüket. Ebben a szerkezetben négy szempont a kiemelkedő fontosságú. Ezek a tárgyi tartalom, a megnyilatkozás, a viszonyrendszer és a felszólítás. Ezek közül a viszonyrendszer szolgál alapul a vizsgálathoz. Mindenki rendelkezik valamilyen értékhalommal, értékrendszerrel, és ezek segítségével próbálja megmagyarázni, értelmezni a jelenségeket. Ezután a tanulságokat levonva és a tapasztalatokkal egybevetve arra törekszik, hogy önmagát elhelyezze a szűkebb és a tágabb viszonylatokban.

A módszer lényege, hogy egy tizenhat mátrixból álló táblázatot kell a hallgatónak kitölteni annak alapján, hogy az oktató 25 különböző értéket jelöl meg. Ezek a választott értékek

esetünkben a boldogság, a szeretet, a hit, az élmények, a jólét, a tudás, az egészség, a nyitottság, a pénz, a család, az együttműködés, az őszinteség, az igazság, a munka, az empátia, és a kreativitás. Ezeket a fogalmakat kell elhelyezni a mátrixban a szerint, hogy mi az amit kívánatosnak tartanak? Ebből két fogalom jelölhető meg. Mi az amit veszélyesnek ítélnék? Hasonlóan két fogalom megjelölésével. Mit tartanak fontosnak? Ez esetben nyolc válasz megadására van lehetőség a táblázatban. (Itt jegyzem meg, hogy az egyes kategóriákban a hallgatók több választ is megjelölhettek, a végső sorrendet az abszolút válaszok száma, illetve volumenszázaléka határozza meg.) A táblázat közepén egy kétszer kettes al mátrix található, amely négy rovatába a nagyon fontosnak ítélt fogalmakat írhatták be a hallgatók. Az egyes kategóriákban több válasz is adható. Tekintettel arra, hogy a felsorolt fogalmak, értéktényezők a különböző társadalmi, gazdasági és egyéb diszciplínákban más-más értelmezést kaphatnak, ezért szükségét látom annak, hogy pedagógiai, neveléstudományi szempontból konszenzusos alapon közelítsük ezeket a fogalmakat. (A fogalmakat a táblázatban balról jobbra haladva alfabetikus sorrendben tüntetjük fel.)

11. táblázat Közösen megállapított értékek „választéka”

BOLDOGSÁG	CSALÁD	EGÉSZSÉG	EGYÜTTMŰKÖDÉS
ÉLMÉNYEK	EMPÁTIA	HIT	IGAZSÁG
JÓLÉT	KREATIVITÁS	MUNKA	NYITOTTSÁG
ŐSZINTESÉG	PÉNZ	SZERETET	TUDÁS

Boldogság: Pozitív érzelmi állapot, amit az egyénben külső és belső hatások idéznek elő, olyan tényezők összességét alkotva, ami az egyént a pozitív attitűd irányába mozdtítja el.

Család: A társadalom alapvető intézmény(rendszere), amelynek középpontjában a gyermeknevelés áll, amelynek során a szülők egyik legfontosabb feladata a személyiség fejlesztése, a nemi identitások megnyilvánulása.

Egészség: Az a dinamikus állapot, amelyben az élő szervezet mind fizikailag, mind mentálisan kiegyensúlyozottá teszi az embert. Erőssé, határozottá, önmagával és környezetével szemben.

Együtműködés: Mással képes összhangban valamilyen tevékenységet folytatni, kooperatív személyiség, a közösség tagjainak kölcsönös tiszteletét feltételezi és kizárja az egoizmust.

Élmények: Az egyén számára jelentős, maradandó, többnyire kellemes emlékeket hagyó események, amelyekben nem a történések valóságtartalma, jelentősége fejeződik ki, sokkal inkább az érzelmi motiváltság.

Empátia: Beleérző képesség mások helyzetébe, azonosulás mások érzelmeivel, érzelmi kommunikáció másokkal, a rezonancia megnyilvánulása, mások megértése, elfogadása, toleráns megnyilvánulás.

Hit: Meggyőződés valamiről, olyan erkölcsi erőtartalék, amely lehetőséget nyújt a bizalom megnyilvánulására mások irányában, a jövőt előmozdító értékek összessége, és normák képviselése.

Igazság: A valóságot hűen tükröző, relatív tényállás, erkölcsi eszmény érvényesítése, amelyhez szorosan kapcsolódik az etika, a morál, és a jog intézményrendszere.

Jólét: Kedvező, gondtalan anyagi és egzisztenciális helyzet és állapot, az erre való törekvés természetes emberi megnyilvánulás. Az emberi gondolkodásban ez nem csupán az individuumban, hanem a társadalom egészében összpontosul.

Kreativitás: Alkotóképesség, újat létrehozó tevékenység, amely az önálló probléma felismeréstől a megoldásig tart. Újszerű, korábban ismeretlen feladatok leküzdése a társas csoportokban és a társadalom egészében.

Munka: Az emberek szükségleteit kielégítő, célszerű, tudatos tevékenység. Olyan folyamat, amelynek eredményét az egyén és a társadalom rövid és hosszú távon hasznát látja. A munkavégzés a megélhetést foglalja magában.

Nyitottság: Kifelé forduló, a világ dolgai iránt érdeklődő, az egyének problémáira megoldást kereső ember, aki elismeri az én felelősséget, környezete iránt lojalitást tanúsít.

Őszinteség: Érzéseit, gondolatait másokkal megosztani képes, átértett, nem tettett kinyilatkoztatás. Jellembeli tulajdonság, aminek intenzitása adott esetben pozitív, máskor negatív megítélés tárgya lehet.

Pénz: Értékmérő csereszerszám. Birtoklása a jólét, a megélhetés eszköze. Az anyagi szemlélet felül emeli az anyagi világ megítélését, és elnyomja az emberi érzelmeket.

Szeretet: Mások iránt megnyilvánuló lelkesítő érzélem, a helyes önértékelés kialakulásának alapja, kontaktuskeresés más személyekkel, az emberi élet harmóniájának meg-alapozója.

Tudás: A szerzett ismeretek összessége, rendszere, ezeknek a tapasztalatoknak a felhasználása adott helyzetekben. A konfliktuskezelésre is alkalmas ismeretanyag, amelynek alapja a tanulással és empirikus úton szerzett megismerés, felismerés.

Az értéktérképek elkészítése folyamatosan felszínre hoz olyan fogalmakat, amelyek a valóság pontosabb megismerését teszik szükségessé. Az értékek bár állandónak mondhatók, mégis relativizálhatók, hiszen az egyént ért társadalmi hatások módosítanak a preferencia sorrendben. Szükségesnek tartom emlékeztetni, hogy a vizsgált hallgatók huszonegy és huszonöt év közöttiek. A tanítójelölt hallgatók közül 219 lány és 81 fiú, a kommunikáció szakos hallgatók közül 171 lány és 129 fiú. Az egyes értékek megítélésében a nemek között szignifikáns különbség jelentkezik. Mértékének értékelése diszkriminatív lenne.

Szakonként háromszáz mintával dolgoztam, a vizsgálat időpontja 2006 decembere és 2007 decembere. Megfigyeléses módszerrel és jegyzeteléssel olyan kvalitatív vizsgálatokat is végeztem, amelyek a kvantitatív módszereket jól kiegészítik, még biztosabb következtetések levonására adnak lehetőséget. A Marco Siegrist nyomán elvégzett vizsgálatok eredményei részleteiben a következőképpen alakultak.

A tanítójelölt hallgatók körében 2006-ban a hallgatók első helyen a tudást, második helyen a családot, harmadik helyen az egészséget, negyedik helyen pedig a szeretet neveztek meg, mint nagyon fontos értéket. Az arány ebben a sorrendben a válaszadók esetében 77,3 %, 65,3 % 63,0 % és 57,0 % volt. A fontos tulajdonságok között ugyanebben a vizsgálati körben első helyen az igazság, második helyen az empátia, harmadik helyen a boldogság, negyedik helyen az együttműködés, ötödik helyen a kreativitás, hatodik helyen a munka, hetedik helyen a hit, a nyolcadik helyen pedig az élmények, mint érték foglal helyet. A kíváncsi tulajdonságoknál első helyen a pénz, második helyen pedig a jólét szerepel. A megkérdezettek a két leginkább veszélyes tulajdonságnak sorrendben a nyitottságot és az őszinteséget tartották.

A második vizsgálat alkalmával, az értéktérkép a tanítójelöltek körében átrendeződött az egy évvel korábbi állapotokhoz képest. Ekkor már első helyen a kreativitást, második helyen az együttműködést, harmadik helyen a szeretetet, negyedik helyen pedig a jólétet je-lölték meg. Az értékek aránya a megkérdezettek körében sorrendben a következőképpen alakul: 82,7; 78,7; 61,0; 51,7 %. Fontos értéknek tekintették ekkor a tanítójelöltek első

helyen a családot, második helyen a pénzt, harmadik helyen az élményeket, negyedik helyen az empátiát, ötödik helyen az egészséget, hatodik helyen a munkát, hetedik helyen a tudást, nyolcadik helyen a hitet. Kíváncsúnak először is az igazságot, majd a nyitottságot jelölték meg, mint értékeket. Veszélyesnek előbb a boldogságot, majd az őszinteséget rangsorolták, mint tulajdonságokat.

Ugyanezt a vizsgálatot a kommunikáció szakos hallgatók körében is elvégezve, változatlan paraméterek mellett, első alkalommal a következő értéktérkép rajzolódott ki. Nagyon fontos tulajdonságnak jelölték első helyen a pénzt, második helyen a jólétet, harmadik helyen a boldogságot, negyedik helyen a nyitottságot. A sorrendiségnek megfelelően az arányok a következőképpen alakultak: 81,3; 70,7; 66,7; 56,3 %. Fontos tulajdonságnak jelölték első helyen, azonos arányban, a családot és az élményeket, második helyen a kreativitást, harmadik helyen a munkát, negyedik helyen az egészséget, ötödik helyen a szeretetet, hatodik helyen az együttműködést, míg a sor végén ebben a kategóriában a hit jelent meg. Kíváncsúnak tulajdonságnak elsőként a válaszadók a tudást, majd az igazságot tüntették fel. Veszélyesnek minősítették az őszinteség, és az empátia fogalmát.

A tanítójelölt hallgatókhoz képest a megismételt vizsgálat alkalmával ez esetben is az értéktérkép átrendeződésének lehetünk tanúi. Első helyen a nyitottság, második helyen a kreativitás, harmadik helyen az igazság, negyedik helyen a jólét végzett. Arányukat tekintve 81,7; 70,3; 66,0; 60,3 %. A fontos tulajdonságok között értékmérőként első helyen, azonos arányban jelölték meg a hallgatók a munkát és a pénzt, második helyen ugyancsak azonos arányban, az élményeket és a boldogságot, harmadik helyen a szeretet végzett, míg a negyedik az empátia, ötödik a család, hatodik pedig az egészség lett.

12. táblázat Értéktérképek változásának összehasonlítása

Helyezés	Tanítójelöltek				Kommunikátorok			
	1. vizsgálat	%	2. vizsgálat	%	1. vizsgálat	%	2. vizsgálat	%
1.	Tudás	77,3	Kreativitás	82,7	Pénz	81,3	Nyitottság	81,7
2.	Család	65,3	Együttműködés	78,7	Jólét	70,7	Kreativitás	70,3
3.	Egészség	63,0	Szeretet	61,0	Boldogság	66,7	Igazság	66,0
4.	Szeretet	57,0	Jólét	51,7	Nyitottság	56,3	Jólét	60,3

Megjegyzés: a szürkével jelölt értékek esetében átfedés van a tulajdonságok megítélésében a két szak hallgatói között.

Az értéktérképek összehasonlításakor a tanítójelölt hallgatók körében, a nagyon fontosnak tartott kategóriában, az első négy helyen változás történt. A sorrend felcserélődött, illetve az arányok is átrendeződtek. Ugyanez mondható el a kommunikáció szakos hallgatók esetében is a két vizsgálat alkalmával. A pedagógiai beavatkozást tekintve, feltétlen elmozdulás következett be az értékek megítélésében. Ez statisztikailag is bizonyítható.

Ennek háttérében az az oktatási, módszertani változás áll, amellyel a hallgatók a kiindulási állapothoz képest a két félév alatt olyan helyzetgyakorlatokban vehettek részt, mint az interjú-, riportok készítése, kerekasztal beszélgetések, vita- és fórumműsorok szimulációja. Ezek a modelljátékok rádobhentették a hallgatókat, hogy az értékek változhatnak. A tanítójelöltek esetében először mind a négy értékparaméter gyermek-, család-, iskolacentrikusságot feltételez. Később már ez módosul, kiegészül az együttműködés és a kreativitás fontosságával, sőt ami meglepő lehet, kiegészül a jóléttel is, mint értékmérő tulajdonsággal.

A kommunikáció szakos hallgatók válaszáadásainak változásaiban is kimutathatók a pedagógiai beavatkozások. Amíg az első mérés alkalmával a pénz és jólét központúság jellemezte a hallgatóságot, addig a második mérés alkalmával már ráébredtek a kreativitás, az igazságkeresés és a nyitottság fontosságára. (Ezek a változások egyébként mindkét szakon tanulók esetében megmutatkoznak.)

Ha a fontosnak ítélt értékmérők között teszünk összevetést a két mérés eredménye között a tanítójelöltek esetében, az első és a megismételt vizsgálat alkalmával, hasonló módon jelentékeny átalakulás figyelhető meg. Feltűnő, hogy a tanítójelöltek esetében az igazságérzet és a család végzett mindkét alkalommal az első helyen, a második helyen viszont a megismételt vizsgálat során már a pályára készülő pedagógusok körében is a pénzt tartották fontosnak. A harmadik, negyedik, ötödik, helyen a két vizsgálat alkalmával hasonló tartalmú értékmérők találhatók; mint például a boldogság és az élmények, az együttműködés és az empátia, a kreativitás és az egészség. Feltűnő, hogy a hatodik helyen mindkét alkalommal a tanítójelöltek körében a munka végzett, mint fontosnak mondott értékmérő. Érdekes, hogy a hetedik és nyolcadik helyen a hit és a tudás egyfajta keresztátrendeződése következik be, a két mérés között. A második mérés alkalmával a tanítójelölt hallgatók „elbizonytalanodtak”, értékrendbeli zavarokkal küzdenek, és a pedagógiai beavatkozás eredményessége esetükben megkérdőjelezhető.

A kommunikáció szakos hallgatóknál a fontosnak tartott mutatók első alkalommal ez a csoport is fontosnak tartotta a családot, a második alkalommal ez az érték már csak az utol-

só helyen végzett. Megállapítható, hogy a pénzkeresetet a kommunikáció szakos hallgatók továbbra is fontosnak érzik, de ugyanígy a munkalehetőség biztonsága, az élmények és a boldogulás is a felkínált értékmérők sorrendbe állításakor, a mezőny első felében végeztek. Ami ezen a szakon feltűnő, hogy háttérbe szorulnak olyan fontos értékek, mint az együttműködés, az egészség, a szeretet, az empátia. Ezek egyike nélkül sem lehet viszont hosszú távon a tömegkommunikációban helyt állni. Hiába változtak az értékmérő paraméterek sorrendiségei, az arányok állandóságából stabilabb világgépre lehet következtetni a kommunikáció szakos hallgatóknál.

A kíváncsok tulajdonságok megjelölésénél a két vizsgálat alkalmával az értékmérők, és azok sorrendje változott a tanítójelölt hallgatóknál. Amíg az első alkalommal a pénz és a jólétet, addig a második alkalommal az igazságot és a nyitottságot ítélték kíváncsok tulajdonságnak. A kommunikáció szakos hallgatók esetében is eltérés mutatkozik az értékmérők között. Ami ennél a csoportnál feltűnő, hogy a tudás mindkét mérésnél első helyen szerepel, míg a második helyen az igazságosság és az együttműködési készség is prioritást kap körükben.

A veszélyesnek ítélt értékeket elemezve arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanítójelöltek esetében az első mérésnél a nyitottság és az őszinteség, a második mérésnél pedig a boldogság és az őszinteség az, ami a hallgatók szerint „elbizonytalanítja” a pedagóguspályára készülőket. Fókuszcsoportos interjúk során erre a „vélt”ellentmondásra rákérdezve, társadalmi összefüggéseket említettek, ezért tartják veszélyesnek az őszinte megnyilvánulásokat. A második vizsgálat alkalmával felismerték a média manipulációs törekvéseit.

A kommunikáció szakos hallgatók esetében első helyen szerepel, mindkét mérés alkalmával, az őszinteség, mint veszélyes érték. Második alkalommal is az empátiát és a hitet jelölték meg kerülendő tulajdonságnak. Ez esetben is kiderült, hogy az őszinteség veszélyének társadalmi vetülete van. A kommunikáció szakosok már arra is rávilágítottak, hogy a teljes igazság közlése a médiában nem „eladható”, utalást téve ezzel a tömegkommunikációs eszközök elbuzavosodására. Az empátia és a hit, veszélyesnek mondott értékének magyarázata van. Megfogalmazásuk szerint az önzés, az elanyagiasodott világ, és a szeretetnélküliség jellemzi a mai társadalmat.

A pedagógiai beavatkozás egyik szakon tanulók esetében sem nevezhető önmagában eredményesnek. Ennek magyarázata, hogy a főiskolai hallgatókat már korábban is, nem csak az intézmény falain belül, hanem azon kívül; családban, baráti körben, a társadalom

egészeben olyan negatív hatások érik, amelyeket pedagógiai módszerekkel már nagyon nehéz ellensúlyozni ebben az életkorban. Következésképpen megállapítható, hogy a köz-oktatásban tanuló kisiskolások személyiségfejlődése, szocializációja, mindennél fontosabb, hiszen a későbbiekben bármely pedagógiai, nevelési módszerbeli beavatkozás érdemben már nem képes változtatásokat előidézni az egyénben. Orientációjukban, motivációjukban, érték-, normalitásukban és attitűdjükben az életkor előrehaladtával már legfeljebb csak kisebb javulást lehet elérni.

5.2.4. A szükséglet hierarchia felépülése

Az értéktérkép megrajzolásával szorosan összefügg a hallgatók szükséglet hierarchiájának vizsgálata. Ez esetben a pszichometria szakemberei „ipsative” értékmérésről beszél, azaz az egyén önmagával való összehasonlításáról. A hallgatók szociológiai nyitottságát is tükröző felmérés, egyszerre tartalmaz intuitív és inspiratív elemeket. Ezek mind a pedagógus mesterség gyakorlóinak, mind a média művelőinek irányítúként szolgálnak.

A szükséglethierarchia Frankl.V. névéhez fűződik a neveléstudományban. Több más tudomány is hasznosítja a modellt, amely egy piramis formájában ábrázolja az egyén szükségleti preferenciáit. A piramis lényege, hogy az alján azok az alapvető szükségletek helyezkednek el, amelyek megalapozzák a létezést, illetve a legfontosabb alapkő, amelyre a további szükségletek a piramis csúcsáig épülhetnek. (Freud Hersberg motivációelmélete mellett, ismert a fogyasztói társadalomban a szükségletek megjelenítéséhez, Maslow neve is.) A magatartási és életvezetési interakció spontán, intenciózus alakulása ritkán jár önmagában eredménnyel. Ezek tökéletesítése különösen fiatal korban, a személyiségfejlődés időszakában, jelentős pedagógiai beavatkozást igényelnek. A pedagógiai beavatkozások alapvetően három nagy csoportra bonthatók. Ezek alapja a demográfiai tényezők, és a személyiség, énkép. Ezek nem válnak egymástól élesen külön, hiszen gyakori átfedések vannak. A beavatkozás módszertani megnyilvánulásai; etikai, tartalmi, logikai, pszichológiai, didaktikai, szociológiai. Ezek az önszabályozó mechanizmusban, konstruktivitásban, moralitásában összegződnek. . Mindezeket komplexitásukban kell szemlélni.

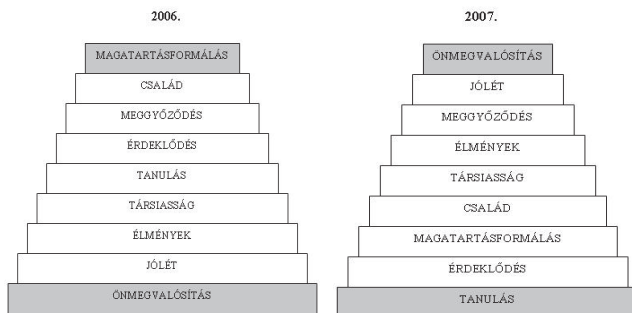
A neveléstudományt, ha a tömegkommunikációs eszközök és a pedagógia rendszerére szűkítjük, megállapítható, hogy a kettő között kölcsönös összefüggés áll fenn. A hierarchia modell az értelmezéstől az ismeretig egy négylépcsős folyamaton megy keresztül. A fo-

lyamat gyakorlatilag a figyelem felkeltésével kezdődik, majd az érdeklődés kiváltásával folytatódik, ez elvezet a szándékig, amelyek mintegy kumulálódva döntési helyzetbe hozzák az egyént. A figyelem esetében a tájékozódás és az észlelés, az érdeklődés körében az értelmezés, az emlékezés, a szándék esetében a norma és az érték, míg a végső cselekvés kialakításában a magatartás elfogadás a meghatározó.

Ebben a vizsgálatban is külön értelmezem a tanítójelölt hallgatók és a kommunikáció szakos hallgatók szükséglet-hierarchiáját. Egyben összefüggést is keresek a két szakon tanuló hallgatók eredményei között. Korreláció vizsgálat és regresszió analízis támasztja alá az összefüggéseket. A két ismételtsben végzett felmérés alapvetően eltér a két főcsoport között. Ennek magyarázata többféleképpen is értelmezhető.

A tanítójelöltek esetében úgy tűnik, a rossz média felismerések erősítették az iskolai szellemet, egyfajta idealisztikus világkép rajzolódik ki véleményükben, ami a létező gyakorlatot nem igazolja. A tanítójelölt hallgatók esetében az értékrend-szükséglet mindkét vizsgálat alkalmával közel azonos, de érzékelhetők a gondolkodásmód változásának jelei is. Az mindkét vizsgálat alkalmával egyértelmű, hogy a tanítójelöltek az iskola és a család harmonikus kettőségében gondolkodnak. Amíg a 2006-os vizsgálat alkalmával a magatartásformálás foglalt helyet a piramis alján és ezt követte felfelé haladva a tanulás, a család, a társasság, a meggyőződés, az érdeklődés, az élmények, az önmegvalósítás és a piramis csúcsában a jólét, addig a 2007-es mérésben a piramis alján mint legfontosabb tényezőt, a tanulási folyamatot jelölték meg a tanítójelöltek. Erre alapozva a piramis csúcsa felé haladva tartják fontosnak az érdeklődést, a magatartásformálást, a család szerepét, a társasságot, az élményeket, a meggyőződést, a jólétet, és az önmegvalósítást.

79. ábra Szükséglet hierarchia piramis tanítójelöltekénél

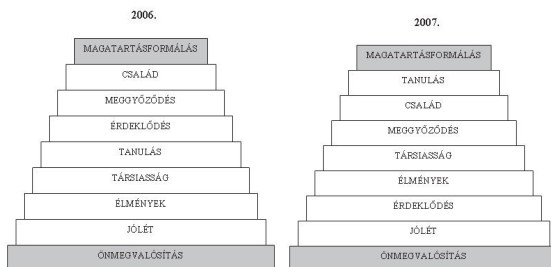


Döntő különbség nincs a két sorrendiség között, ami arra utal, hogy a tanítójelöltek viszonylag szilárd elképzeléssel rendelkeznek a tanítás-tanulás folyamatáról, és az iskola elvárásainak megfelelően képesek a szükséglethierarchia piramist felépíteni. Következtecsként levonható ebből, hogy a pedagógusjelölteket célszerű lenne gyakorlatiasabb nevelésben részesíteni, gondolkodásukat pragmatikusabbá tenni. Kétségtelen, hogy ez a folyamat amit vázolnak egymásutániságában realizstikusan, viszont a pedagógus társadalomban a gyakorlat során nem minden esetben ez a sorrendiség tapasztalható.

Teljesen más eredmény született a kommunikáció szakos hallgatók körében. Esetünkben a tanítójelöltek által felállított piramis, a feje tetejére lett fordítva. Mind a 2006-os, mind a 2007-es mérések alkalmával egy teljesen más szemlélet tükröződik a kommunikáció szakos hallgatók körében a pedagógusjelöltekhez képest. Ez leendő hivatásuk értelmezésében kétségeket ébreszt, ugyanakkor látva a mai média állapotát, magyarázatra szorul.

2006-ban a kommunikáció szakos hallgatók szükséglethierarchiájának legalján az önmegvalósítás található. Ezt követi a jólét, az élmények, a társiasság, a tanulás, az érdeklődés, a meggyőződés, a család, és a magatartásformálás. Mielőtt azonban ebből a képből következtetéseket vonnánk le, tekintsük át a 2007-es mérések eredményeit. A piramis legalján változatlanul az önmegvalósítás, majd ezt követően a jólét található. Innen felfele haladva már eltérés mutatkozik. Az önmegvalósításra és a jólétre épülve következik az érdeklődés, az élmények, a társiasság, a meggyőződés, a család, a tanulás, és a magatartásformálás.

80. ábra Szükséglet hierarchia piramis kommunikátoroknál



A pedagógiai beavatkozások ez esetben is eredménytelenek mindkét vizsgált szak hallgatóinak körében. A tanítójelöltek esetében a humanisztikus beállítódás stabilnak mondható, míg a kommunikáció szakos hallgatóknál hasonlóan változatlan a kép. Ez azt mutatja, hogy mindkét pályára készülő hallgatói csoportnak határozott elképzelései vannak a jövőképet tekintve. Figyelemre méltó, hogy amíg a tanítójelöltek alapvetően a magatartás-, tanulás-, családközpontúságban gondolkodnak, addig a kommunikáció szakos hallgatók, az önmegvalósítást, a jólétet, az élményeket tartják fontosnak. A tanítójelölteknek egy „nyitottabb” oktatási-módszertani beavatkozással vélelmezhető, hogy realiztikusabb eredmény születne. A kommunikáció szakos hallgatóknál szükséges az „én” túlzott előtérbe helyezésének mérséklése. A kommunikáció szakos hallgatók esetében a felelősségtudatot fokozni kell.

A pedagógus- és a kommunikációs képzés szaktárgyi sajátosságainak integrálása az oktatás egészében, különös elvárás, szokatlan tantárgypedagógiai módszerek bevezetését feltételezi.

Mindkét szakterület művelői rendelkezzenek általános műveltséggel, érvényes műveltségképpel, és ismerjék a vonatkozó tudományterületek kapcsolódási pontjait. A neveléstudomány és a médiatudomány sajátos struktúrája ma még elkülönül egymástól, pedig szükséges lenne a interdiszciplinatív szemléletmód. Ez nyitottságot feltételez a tudományok kapcsolatában. Olyan kompetenciákat kell elsajátíttatni, amely gyakorlatközpontú, és képes az adott szakterületek érték és norma terminológiáját következetesen használni. Olyan alkalmakat, feladatokat kell beépíteni a tanítási, tanulási folyamatba, amelyben a tanulók egy

támogató környezetben próbálhatják ki tudásuk adaptivitását. A tantervekben értő kritikával kell követni a változásokat.

A tanítójelöltek műveltségterületei nem szűkíthetik be az általános pedagógusképzést, csakúgy mint ahogy a kommunikáció szakos hallgatók oktatásában sem célszerű kizárólag a szakmai kérdésekre koncentrálni. Mindez nem zárja ki, hogy a két tudományterület megfelelő önállósággal rendelkezzen, szükséges is a nevelési és tanítási célok érdekében, a tanulásszervezés formálásában. A tantárgyakon, illetve kurzusokon átívelő fejlesztési feladatok a képességek fejlesztésében az együttműködési kompetenciákban nyilvánuljanak meg. A szaktárgyi oktatásban kiemelt feladat a folyamatos fejlesztési tevékenység.

A médiatudományban, nem tartom célszerűnek az országos hatókörű tantervek kialakítását, mert a működő szakmai műhelyek önálló iskolákat teremtenek a hallgatók számára. A tanulási folyamatban a médiatudományon belül olyan technikákat kell kialakítani, amelyekben a tanuló maga konstruálja meg tudását, ismeri fel a tanulási folyamat szükségességét, legyen elkötelezettje a kritikai gondolkodásnak. Előnyben kell részesíteni a kooperatív és az egyéni szabadságot biztosító tanulásszervezési megoldásokat. Ehhez olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amely lehetőséget teremt a hallgatók egyéni stílusának kiteljesedéséhez. A médiatudományban is rendkívül fontos az önszabályozás az egyén szakmai kibontakozásában.

A médiatudományban klasszikusan nem értelmezhetők a folyamatos számonkérések, és más tudományágaknál használatos értékelési formák. Ennek oka, hogy a tömegkommunikáció megítélése rendkívül szubjektív, éppen ezért a morális felelősséget kell inkább erősíteni a hallgatókban. Kíváncos, hogy a kommunikáció szakos hallgatók a médiatudományi kurzusokban képesek legyenek integrálni a különböző pszichológiai, szociológiai és egyéb tanulmányaik során szerzett ismereteiket. Az etikus viselkedés tanítása az önszabályozás egyik alapkőve csakúgy, mint az érvényes értékválasztás. Az oktatás formája nem lehet statikus, ha szükséges, az innovatív megoldásokat egyik évről a másikra kell beemelni a módszertanba, a tantárgypedagógiába.

5.2.5. A sajtó személyiségformáló ereje

A tény- és vélemény-újságírás helyzetének megítélése a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók körében kutatásom része. Arra kerestem a választ, két ismételtsben, hogy a tanítójelöltek és a médiatudományt hallgatók, mennyire ítélik meg azonosan, vagy eltérően

a tény- és vélemény-újságírást. A tömegkommunikációs eszközök pedagógiai relevanciája jelenleg ugyanis nem kapcsolódik koherens módon a média értelmezéséhez.

A vizsgálatban az alábbiakra kerestem választ.

- Hatással van-e a média a közvélemény formálására?
- Mennyire érzékelhető a médiaszereplők orientációs szándéka a sajtóban?
- Milyen az audiovizuális eszközök közötti fontossági sorrendje?
- A tömegkommunikáció érték-, a norma-, és attitűdközvetítő megítélése!
- A média mennyire szolgálja az igazság-, és a rendpártiságot?
- Tapasztalható-e a média tudatos manipulációja, a tények és vélemények elferdítése, elhallgatása?
- Miben nyilvánul meg a médiakínálat személyiségre gyakorolt hatására
- Milyen pedagógiai aspektusai vannak a tömegkommunikációnak?
- A médiafogyasztó a verbális vagy a nonverbális megjelenítést tartja-e fontosabbnak?
- Veszélyes-e a tény- és a vélemény-újságírás keveredése?

A felmérés eredménye az alábbiakban foglalható össze.

A média hatásának közvéleményre gyakorolt szerepéből kiolvasható, hogy tanulmányaik előrehaladtával akár a tanító, akár a kommunikáció szakos hallgatók véleménye változott. A tanító szakosok 2006-ban jobbnak látták a helyzetet, mint egy évvel később, a megismételt vizsgálatkor. Ugyanakkor szembetűnő, hogy a kommunikáció szakos hallgatók ismereteik bővülésével rájöttek arra, hogy a média csak egy bizonyos határig van hatással a közvéleményre. Ez után a tartalomszolgáltatás hiányosságai miatt elfordulnak a médiától a fogyasztók. Egy tíz pontos skálán jelölve a válaszokat megállapítható, hogy gyakorlatilag az ötös erősségig szinte nincs kimutatható eredmény.

Amíg a tanítók 2006-ban 28 %-kal a nyolcas értéket választották a legerősebbnek, addig ugyanez a kommunikáció szakos hallgatók esetében 46 %-kal tíz pont volt. 2007-ben a tanítójelöltek 15 %-a már ötös pontszám mellett hasonló részesedéssel jelezték a média befolyásoló erejét. A továbbiakban ezen a szakon gyakorlatilag azonos mértékben, hetes erősséggel, 25,5 %-uk, tízes erősséggel, 16,5 %-uk ítélte meg a média közvélemény formálásra gyakorolt erejét. Ugyanebben az évben a kommunikáció szakos hallgatók közül a megítélés a hatos erősségnél kezdődik, a válaszadók negyede ítélte ilyen befolyást. A továbbiakban a legnagyobb arányt a hetes, illetve a kilences erősség kapta, 33,5 %, illetve 30

%-os részesedéssel. Feltűnő, hogy tízes erősséget az egy évvel korábbi 46 % helyett, már csak 10 %-uk jelölt meg.

A kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy akár a tanítójelöltek, akár a kommunikáció szakos hallgatók, érzékelik a médianyomást a társadalomra. Ennek felismerése pedig ahhoz vezet, hogy elindulhat egy olyan folyamat, amelyben a pedagógia és a tömegkommunikációs eszközök kölcsönösen cselekednek a pozitív irányú elmozdulás érdekében. Itt jegyzem meg, hogy az önálló hatalmi ágként emlegetett média, ha vállalja a közvélemény formálását, azt csak előremutató módon teheti.(13. táblázat)

13. táblázat A média pedagógiai hatása a közvélemény formálására

A MÉDIA PEDAGÓGIAI HATÁSA A KÖZVÉLEMÉNY FORMÁLÁSÁRA				
TANÍTÓ (%)		Pontszám	KOMMUNIKÁTOR (%)	
2007	2006		2006	2007
0,0	0,0	1	0,0	0,0
0,0	0,0	2	0,0	0,0
0,0	0,0	3	0,0	0,0
0,0	10,0	4	1,0	0,0
15,0	12,0	5	4,0	0,0
18,5	15,0	6	1,0	25,0
25,5	26,5	7	6,5	33,5
22,0	28,0	8	20,5	21,5
20,5	9,5	9	21,0	30,0
16,5	10,0	10	46,0	10,0

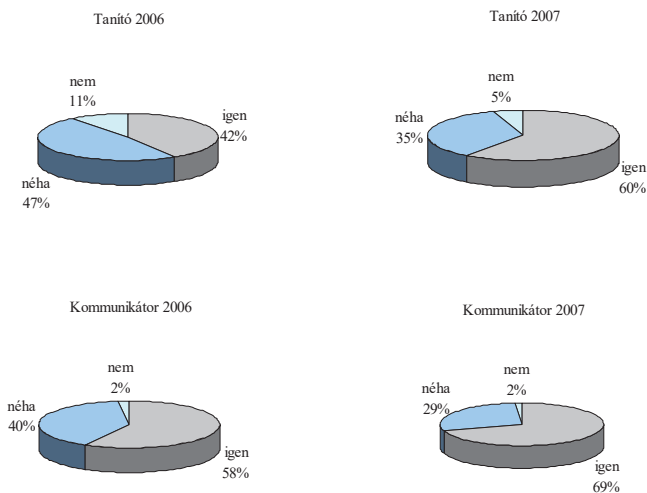
A médiaszereplők orientáló törekvéseire rákérdezve, akár a kommunikáció szakos, akár a tanítójelöltek esetében, a két alkalommal elvégzett felmérés során szembetűnő változások mutatkoznak. Különösen igaz ez a tanítójelöltek esetében. Amíg 2006-ban a megkérdezettek 48 %-a jelezte, hogy tapasztalatai szerint hatással van a médiafogyasztóra a médiaszereplők megnyilvánulása, és valamivel több mint 40 %-uk mondta, hogy ez a megnyilvánulás markáns módon jelenik meg, addig egy évvel később ugyanerre a kérdésre a megkérde-

zettek egyharmada válaszolta, hogy a jelenség csak elvétve tapasztalható, 60 %-uk pedig már dominánsan érezte ezt.

A kommunikáció szakos hallgatók esetében figyelemre méltó és kiemelendő, hogy a pályára készülők maguk is úgy érzik, hogy a sajtóban dolgozók rendkívül nagy hatással vannak a médiafogyasztókra. Amíg 2006-ban mindössze 58 %-uk tartotta ezt jelentősnek, addig 2007-ben már 70 %-ra emelkedett ez az arány. A változások hátterében feltételezhető, hogy a pedagógiai beavatkozás áll, különösen a tanítójelöltek esetében. A média világát tanulmányaik során közelebbről megismerve, maguk is rájöttek arra, hogy milyen hatással vannak a médiaszereplők a társadalomra. A kommunikáció szakos hallgatók esetében ismert az orientáló törekvés határozott megnyilvánulása, ismereteik bővülésével ez az álláspontjuk csak tovább erősödik. Összességében megállapítható, hogy a média jelentős befolyással van a társadalomban.

A felelősség a két szakon tanulók esetében egyforma. A kommunikáció szakosoknál a mértéktartás, a tanítójelölteknél pedig a jelenség helyes értelmezése.

81. ábra A médiaszereplők orientáló törekvése a sajtóban



A következőkben arra kerestük a választ, hogy a leginkább használatos tömegkommunikációs eszközök közül, a hallgatók melyiket tekintik a legfontosabbnak, és melyiket kevésbé? A két ismétlésben elvégzett vizsgálat esetében, akár a tanítójelöltek, akár a kommunikáció szakos hallgatók egyaránt a televíziót jelölték meg első helyen. A továbbiakban azonban érdekesen alakul a helyezési sorrend.

2006-ban még teljesen egybehangzóan nyilatkoztak a hallgatók a többi médium sorrendiségéről. Egy évvel később azonban már felborult ez a sorrend. A tanítójelöltek második helyen az internetet jelölték meg, harmadik helyen a nyomtatott sajtót, negyedik helyen az online portálokat, míg a sort az ő esetükben a rádió zárja. (14. táblázat)

A kommunikáció szakos hallgatók a második vizsgálat alkalmával a nyomtatott sajtót tartották második helyen a legfontosabbnak, harmadik helyen az internetet, negyedik helyen az online portálokat, és a sort az ő esetükben is a rádió zárja. Más kutatások szerint ez utóbbi helyezési sorrend az, ami a gyakorlati életben is a leggyakrabban megvalósul.

14. táblázat A tömegkommunikációs eszközök hatása

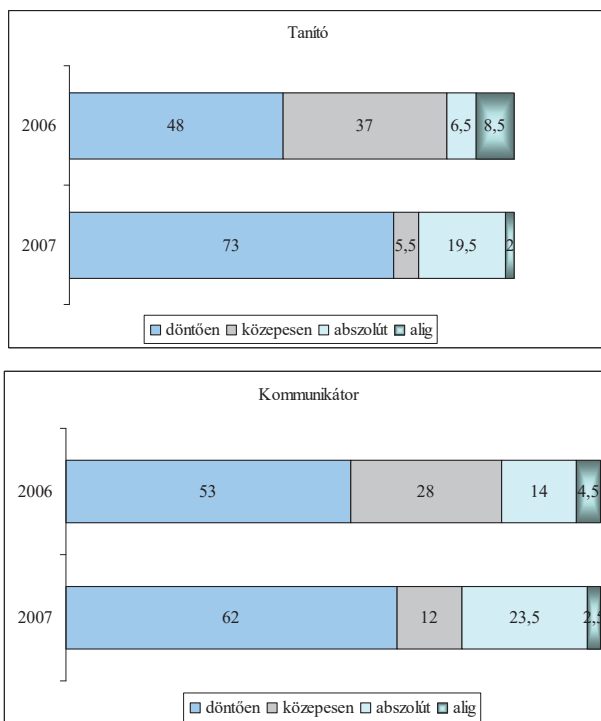
MÉDIUM (SAJTÓÁG)	TANÍTÓ		KOMMUNIKÁTOR	
	2006	2007	2006	2007
TELEVÍZIÓ	1	1	1	1
RÁDIÓ	2	5	2	5
PRINT	3	3	3	2
INTERNET	4	2	4	3
ONLINE	5	4	5	4

Megjegyzés: helyezési sorrend

A médiának a hatását a következőkben az érték-, a norma-, és az attitűd közvetítésében, illetve formálásában vizsgáltam. A neveléstudományilag fontos szempontokat a hallgatók mennyire látják viszont a média hétköznapi gyakorlatában? 2006-ban a kommunikáció szakos hallgatók 53 %-a jelezte, hogy ez a küldetés döntően megvalósul, 14 %-uk abszolút mértékűnek ítéli ezt, 28 %-uk úgy véli, hogy csak közepes mértékben fedezhetők fel, míg alig 5 % mondja azt, hogy ezek a tényezők a tömegkommunikációs eszközökben egyáltalán nincsenek jelen. Némi elmozdulás történt az egy évvel későbbi méréskor; Sokkal nagyobb számban voltak azok, akik abszolút és döntő befolyással bírónak ítélték meg az értéket, a norma és az attitűd közvetítés megvalósulását. E kettő együttes aránya több mint 85

%. (82. ábra) A kommunikáció szakos hallgatók ezek alapján úgy vélik, hogy a helyzet jobb annál, mint amit a közvélemény gondol. A feladat: felismertetni tévedésüket, és szembesíteni a fogyasztókat a káros médiajelenségekkel. (Különösen a kereskedelmi médiumok, mindent elkövetnek az értékrombolásban, a normaszegésben.) Érdekes jelenség, hogy a tanítójelölt hallgatók is, hasonlóan ítélik meg a helyzetet. Ez pedig azért lehet veszélyes, mert nem ismerik fel a média káros hatásait. Tudatosan rá kell vezetni őket arra, hogy differenciálni tudjanak a különböző médiatartalmak között. Ennek hiányában ugyanis nem tudják a gyermekeket sem helyes irányba terelni.

82. ábra A média hatása az érték, a norma, az attitűd közvetítésében



A média egyik fontos küldetése, hogy a különböző kommunikációs technikák érvényre juttatásával, részt vállaljon az igazság-, és a rendpártiságban. Erre minden demokratikus

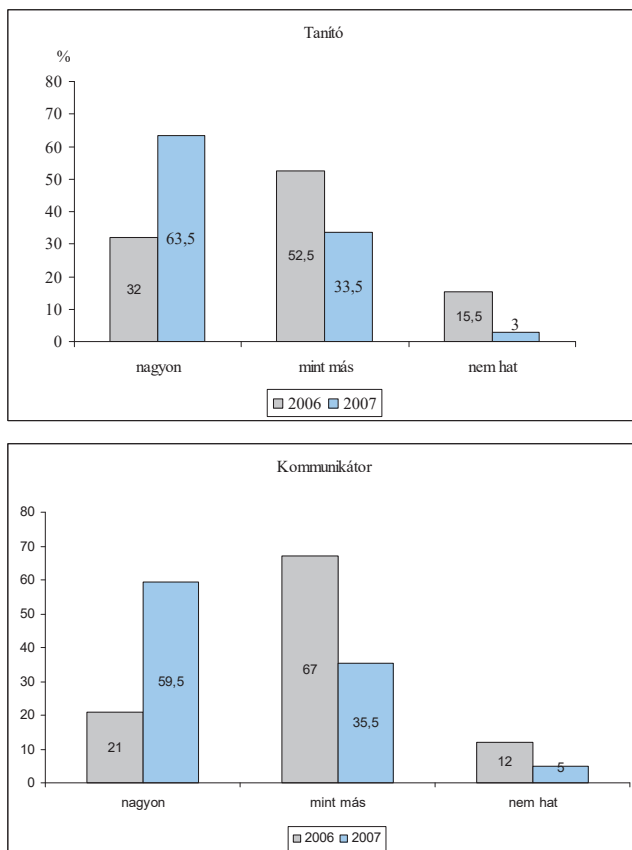
jogállamban szükség van, annál is inkább, mert a tömegkommunikációs eszközök közvéleményt formáló szerepe bizonyított.

Amíg 2006-ban úgy látták a kommunikáció szakos hallgatók, hogy az igazság-, és a rendpártiságban a média igen jelentős szerepet vállal, addig egy évvel később ugyanők ezt a dominanciát még erősebbnek tartják. (Háromszor annyian mondták a második alkalommal azt, hogy a kommunikációs technikáknak igenis, nagy befolyásuk van az igazság-, és a rendpártiságban.) Ebben nyilván közrejátszott az, hogy a vizsgálat ideje alatt olyan társadalmi események történtek, amelyek akár vizuális módon bemutatva, sokkolták a nézők egy részét, akik vagy elfordultak a médiától vagy pedig még nagyobb érdeklődést tanúsítanak iránta.

Amíg a kommunikáció szakos hallgatók nagyjából kétharmada mondta 2006-ban, hogy nincs nagyobb jelentősége a médianak az igazság-, és rendpártiság közvetítésében, mint más társadalmi ágenseknek, addig ez az arány egy évvel később majdnem felére csökkent. Vannak, akik úgy vélekednek, egyáltalán nem hatnak a kommunikációs technikák, de tízből mindösszesen egy hallgató képviselt ilyen álláspontot. A tanítójelöltek esetében 2006-ban a megkérdezettek egyharmada tartotta erős befolyásolásúnak a média megnyilvánulásokat, egy évvel későbbre ez az arány kétharmadra növekedett.(83. ábra)

Amíg 2006-ban a hallgatók fele látta úgy, hogy a média nem bír kisebb vagy nagyobb jelentőséggel más formákhoz képest, addig ez arány egy évvel később már alig több mint 30 %. A tanítójelöltek esetében is elhanyagolható azok száma, akik állítják: az igazság-, és rendpártiság közvetítésében a tömegkommunikáció vagy nem hat, vagy nem játszik különösebb szerepet. Összességében megállapítható, hogy a pedagógiai beavatkozások ez esetben eredménnyel jártak, hiszen a realitáshoz sokkal közelibb eredményeket értek a hallgatók a második esetben, mint az első megkérdezéskor.

83. ábra A kommunikációs technika megnyilvánulása az igazság és rendpártiságban



Közismert a médiamanipuláció, amit a kutatók egy része tudatosnak, más részük pedig véletlennek tekint. Az viszont, hogy a média manipulációja jelen van a tömegkommunikációban. A manipuláció bár könnyen „tetten érhető”, mégis a különböző sajtóágak, gyakran tudatosan élnek ezzel az etikátlan eszközzel. Kimutatható, hogy ugyanazok a témák vagy nem jelennek meg, vagy más feldolgozásban kerülnek a különböző hírműsorokba. Így a médiafogyasztó elbizonytalanodik, és a hiteles tájékozódás helyett, találgatásra kényszerül. Az ezzel kapcsolatos kérdés megválaszolása jelentős eltérést mutat a kommunikáció szakos hallgatók és a tanítójelölt hallgatók esetében.

A kommunikáció szakos hallgatók közül senki sem mondta, hogy a média manipuláció, mint jelenség nem létezik, és e mellett mindkét mérés alkalmával kitartottak. A tanítójelöltek is úgy válaszoltak, hogy ez a jelenség nem ismeretlen. A kommunikáció szakos hallgatók mindkétszer úgy vélekednek, hogy 60 %-ban elég gyakran kimutatható ez a jelenség. (15. táblázat) A tanító szakosok a második vizsgálatnál legalább hasonló, vagy növekvő arányban jelölték meg a manipuláció gyakoriságát.

Összességében a média tudatos manipulációját a hallgatók felismerik, csak annak intenzitásában látnak eltérést. A többség gyakorinak tartja az emberek megtévesztését, ezt különösen a kommunikáció szakos hallgatók jelezték. Alig valamivel kisebb arányban a tanító-jelölt hallgatók is felismerik a tanulmányaik során bemutatott példák kapcsán a manipulációs szándékokat.

15. táblázat A tudatos médiamanipuláció tapasztalása

ÁLLÍTÁS TÍPUSA	TANÍTÓK (%)		KOMMUNIKÁTOROK (%)	
	2006	2007	2006	2007
SZINTE MINDIG	22,0	18,5	20,5	31,0
ELÉG GYAKRAN	41,0	46,5	60,0	60,0
SOHA	0,0	0,0	0,0	0,0
IS-IS	13,5	10,5	1,5	0,5
ELŐFORDUL	15,0	22,5	18,0	8,5

A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatását vizsgálva, több alternatíva közül választhattak a hallgatók, és ezek közül az első három legfontosabbnak ítéltet sorrendbe állították. A kommunikáció szakos hallgatók esetében mindkét vizsgálat alkalmával egyértelmű első-séget kapott az információs státus erősítése, noha az ismétlésnél már ez az érték alacsonyabb volt. Második helyen szerepelt mindkét esetben a magatartásminta közvetítése, itt az első megkérdézéshez képest a második alkalommal már növekedés mutatható ki. A harmadik helyen mindkét alkalommal a gondolkodásmód formálása végzett. Hasonlóan a magatartásmintához, itt is a második alkalommal választott több hallgató úgy, hogy ez a tényező fontos számára. A kommunikáció szakos hallgatók esetében az értékorientáció, a közös-

ségformálás, az esztétika, az anyanyelvápolás, az identitástudat fontosságának elemzése elhanyagolható, a nemzeti hovatartozás érzését egyetlen hallgató sem jelölte meg.

A tanítószakos hallgatók esetében teljesen más kép rajzolódik ki az eredmények kiértékelése után. Első helyen – 2006-os vizsgálat alkalmával – a magatartásminta közvetítésének fontosságát jelölték meg, nem sokkal kevesebben ettől, második helyen az értékorientálás végzett, míg a sort esetükben lényegesen kisebb arányban a gondolkodásmód formálása zárja. Nagyjából átalakult a kép az egy évvel későbbi vizsgálat alkalmával. Itt is az értékorientációt tartják legfontosabbnak, és elhanyagolható eltéréssel, szinte azonos számarányban, a gondolkodásmódot, illetve a magatartásmintát. Az információ, a tájékozódás lehetősége a tanítójelöltek esetében nem jelenik meg, legalábbis értékelhető módon. Az ő esetükben a hallgatóknak mintegy egyharmada a kulturális tényezőket is fontosnak tartja. (16. táblázat)

Összességében megállapítható, hogy a kommunikáció szakos hallgatók és a tanítójelöltek gondolkodásmódja a médiakínálat személyiségre gyakorolt hatásának vonatkozásában eltérő. Ez esetben a pedagógiai beavatkozás, mint azt az ismételt vizsgálatok is jelzik, nem jártak kimutatható eredménnyel. A tennivalók között szerepel a kommunikáció szakos hallgatók esetében egy, a köz szolgálatát jobban figyelembe vevő médiaszemlélet, míg a tanítójelöltek esetében a tájékoztatáspolitikai fontosságának felismertetése. Az információk értéké ugyanis nem maradhat alul más kulturális médiatartalmak és üzenetekkel szemben. A hétköznapi életben a különböző döntések meghozatalakor, a problémák megoldásakor, a kreatív eszköztár alkalmazásakor a tájékozatlan egyén nem képes helyes döntéseket hozni sem önmaga, sem pedig szűkebb, illetve tágabb közössége számára.

16. táblázat A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatása

HATÁS	TANÍTÓ						KOMMUNIKÁTOR					
	2006			2007			2006			2007		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
GONDOLKODÁSMÓD			X		X				X			X
MAGATARTÁSMINTA	X					X		X			X	
ÉRTÉKORIENTÁLÁS		X		X								
INFORMÁCIÓS STÁTUSZ							X			X		

Megjegyzés: A táblázat a legfontosabbnak ítélt szempontokat tartalmazza.

A tömegkommunikáció fontosságának megítélésére a hallgatók három lehetőséget állítottak sorrendbe úgy, hogy azokat 1-5-ig osztályozták. Ezek az értékvezérelt viselkedés, a humanista értékrend és a konstruktív életvezetés. A kommunikáció szakos hallgatók esetében mindkét mérés alkalmával első helyen a konstruktív életvezetés, második helyen a humanista értékrend, harmadik helyen az értékvezérelt viselkedés végzett. A mérések alkalmával az egytől ötig osztályozott fontossági sorrendben, a konstruktív életvezetés az első alkalommal 4,8 míg a második alkalommal 4,2 átlagot képvisel. Hasonló tendencia figyelhető meg a humanista értékrend és az értékvezérelt viselkedés esetében is, az átlagok ez esetben is a második mérés alkalmával az alacsonyabbak, belül 0,1-0,2-es eltéréssel.

A tanítójelöltek esetében más a megítélés sorrendje a tömegkommunikációs eszközök közvetítette fontosságának megítélésében. Az ő véleményük szerint stabilan a konstruktív életvezetés foglalja el az első helyet, mindkét mérés alkalmával a második helyen az értékvezérelt viselkedés, a harmadik helyen pedig a humanista értékrend közvetítése áll. A tanítójelöltek válaszait értékelve, mind a három eset csökkenő átlagok mutathatók ki.

Összességében megállapítható, hogy a három mutató esetében lényeges különbség nincs a két szakon tanuló hallgató megítélése között. A kommunikáció szakos hallgatók esetében egyes osztályzatot egyetlen esetben sem adtak a diákok, míg a tanítójelölteknél kettes osztályzat volt minimum. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a három szempontot mindkét szakon a közepesnél nagyobb fontosságúnak tartják. A tanítójelölt hallgatók esetében ez pregnansabban megmutatkozik, ami nyilvánvaló arra vezethető vissza, hogy tanulmányaik során, ezekkel a fogalmakkal és háttérével, a pedagógiával kapcsolatos kurzusok keretében részletesebben megismerkedhettek. Ugyanakkor a két szakon tanulókat összehasonlítva figyelemre méltó, hogy a kommunikáció szakos hallgatók is érzik azt a felelősséget, ami a média üzenetek írásához szükséges.

17. táblázat A tömegkommunikáció fontosságának megítélése

SZEMPONTOK	TANÍTÓ		KOMMUNIKÁTOR	
	2006	2007	2006	2007
ÉRTÉKVEZÉRELT VISELKEDEÉS	4,3	4,3	4,1	4,0
HUMANISTA ÉRTÉKREND	3,8	3,7	4,2	4,0
KONSTRUKTÍV ÉLETVEZETÉS	4,7	4,6	4,8	4,2

Megjegyzés: osztályzati átlagok

A verbális és nonverbális kommunikációs formák jelentősége a médiakutatás és a neveléstudomány egyik sarkalatos pontja. Vannak, akik egyiket, vannak, akik pedig a másikat tartják fontosabbnak és nagyobb hatásúnak a médiafogyasztók szempontjából. Ugyanakkor nem elhanyagolható azok száma sem, akik a verbális és nonverbális formáknak azonos jelentőséget tulajdonítanak. Ezért is lehet tanulságos, hogy a kommunikáció szakos és a tanítójelölt hallgatók hogyan vélekednek erről.

A kommunikáció szakosak mindkét megkérdézés alkalmával azonos arányban, azonos jelentőséget tulajdonítanak a két kommunikációs formának; nagyjából minden második hallgató így válaszolt. A verbális kommunikációt nagyjából a hallgatók egyharmada tartja fontosabbnak, a nonverbális pedig tized részük. Az, hogy közel hasonló eredmények születtek mindkét mérés alkalmával, azt mutatja, hogy a kommunikáció szakos hallgatók, legalábbis ebben a tekintetben következetesek, szilárd meggyőződéssel rendelkeznek.

A tanítójelölt hallgatók bizonytalanabbak ebben a problémakörben. Arányaiban lényegesen kevesebben jelölték meg a verbális és nonverbális kommunikáció azonos jelentőségét. Hasonlóképpen jelezték a verbális, illetve nonverbális interakciók fontosságát is. Ami a kommunikáció szakos hallgatókhoz képest szembeeső, a két mérés között jelentős különbség tapasztalható. Különösen, hogy a nonverbális kommunikációs formát a második mérés alkalmával lényegesen többen tartották fontosabbnak, mint egy évvel korábban. Ebben az a hatás játszhatott közre, hogy azok a metakommunikatív elemek, amelyek a vizsgálat ideje alatt a médiában megjelentek, a szövegnélküli, tehát képi üzenetek fontosságának irányába tolták el megítélésüket. (Itt jelzem, hogy a televíziózásban valóban a képnek adott esetben önálló életet kell élni és olyan tartalmat közvetíteni, amely nem szorul magyarázatra.) Ezért találkozhatunk olyan fogalmakkal a képernyőn, mint a „kép szöveg nélkül” vagy a „no comment”. (18. táblázat)

A vizsgálat rámutat, hogy a pedagógiai beavatkozás elgondolkodtatta a hallgatókat, különösen abban a tekintetben, amikor rádiós és televíziós hírműsorokat kellett készíteniük. Az ilyen kísérletek során jó összevetési lehetőség nyílt arra, hogy a hallgatók a verbalitás vagy a nonverbalitás közül válasszanak, vagy kitaranak amellett az általánosan eddig elfogadott kutatások mellett, hogy a két forma azonos jelentőséggel bír.

18. táblázat A verbális kommunikáció és a metanyelv jelentőségének megítélése (%)

SZEMPONT	TANÍTÓ		KOMMUNIKÁTOR	
	2006	2007	2006	2007
A VERBÁLIS FONTOSABB	28,0	21,0	29,0	32,0
A METANYELV FONTOSABB	37,5	52,0	15,0	9,5
AZONOS JELENTŐSÉGŰ	34,5	27,0	56,0	58,5

A tény- és véleményújságírás két különböző fogalom. Ezek keveredése rendkívül veszélyes a médiában. A tömegkommunikációs eszközök, ha összemosásuk ezt a kettőt, bizonytalanságot idéznek elő a társadalomban. A tény- és véleményújságírás összemosásából legtöbbször a féltetájékoztatás, a valóság eltitkolása, a hiszékenységből fakadó befolyásolhatóságból ered.

A tény- és véleményújságírás helyzetének megítélése a kommunikáció szakos és a tanítójelölt hallgatók körében című vizsgálatához szükségesnek tartok néhány alapfogalmat definiálni a kutatásban résztvevők gyűjtése alapján azért, hogy az összefüggések értelmezése egyértelmű legyen.

Közvélemény: nagyobb közösség véleményformálása, a társadalom által kialakított véleménynyilvánítás. A közvélemény formálásában a sajtó meghatározó, olykor megosztó szerepet tölt be. Az információ nélkül maradó társadalmi csoportok szegregált helyzetbe kerülnek a tájékozott rétegekhez képest.

Médiaszereplő: a nyilvánosság előtt megjelenő, a tömegkommunikációs eszközök nyújtotta lehetőségekkel élő személy, aki mondanivalójával, megjelenésével, gondolkodásmódjával hat a közvéleményre.

Igazság- és rendpártiság: állhatatos magatartás, a jogkövetés érvényesülésében olyan állapot elismerése, amelyben az egyén szabadságának korlátozása nélkül betartja a társadalom egészének írott és íratlan szabályait. Erkölcsi, etikai, jogi kérdéseket felvető probléma.

Manipuláció: a közvéleménynek a tömegtájékoztatási eszközök útján gyakorolt tudatos befolyásolása, egy érdekszféra céljának eléréséhez, érvényesítéséhez ideológiai, közéleti és ízlésbeli megnyilvánulás.

Verbális kommunikáció: szóbeli közlési forma, a beszélő gondolatai tükröződnek az információ közreadásának egyik tanult formája.

Nonverbális vagy metakommunikáció: szavak nélküli mimikákkal, gesztusokkal, viselkedéskultúrával, mozgással, megjelenéssel továbbított információ, mesterséges és tudat alatt létező médiaüzenet.

Tény- és véleményűjságírás: a tényűjságírás a történesek valós közlése, az események maradéktalanul korrekt tolmácsolása. A véleményűjságírás a kommunikátor gondolat szabadságának megnyilvánulása.

Arra a kérdésre, hogy miért tartják veszélyesnek a tény- és véleményűjságírás keveredését, a kommunikáció szakos hallgatók mindkét mérés alkalmával a hiszékenységből fakadó, manipulálhatóságot jelölték meg a legtöbben. Arányuk 70 és 80 % közötti. A második veszélynek a csaknem azonos arányban és hasonlómutatókkal a félretájékoztatót és a valóság eltitkolását tartják a hallgatók. Első alkalommal több, mint a megkérdezettek fele, második alkalommal már kétharmaduk képviselt ilyen álláspontot.

A tanítójelöltek esetében a félretájékoztatót tartják a legnagyobb veszélynek, amelyet a valóság eltitkolása követ, de az ő szempontsorukban is harmadik helyen az emberi hiszékenység kihasználása áll. A növekvő tendencia a két mérés között ez esetben is hasonló csakúgy, mint ahogy az a kommunikáció szakos hallgatóknál volt. Átlagosan 20 %-kal tartották nagyobb veszélynek ezeket az ágenséket a második megkérdezéskor az előzőhöz képest. A hallgatók önismereti hiányára vezethető vissza, az az állítás, miszerint a vizsgálatban résztvevők kijelentik magukról, hogy nem befolyásolhatók. Érdekes, hogy 2006-ban minden második kommunikáció szakos hallgató mondta ezt magáról, 2007-ben viszont már csak egynegyedük.(19. táblázat)

19. táblázat A tény- és a véleményűjság együttállásának veszélye a közvéleményre (%)

ÉRVEK	TANÍTÓ		KOMMUNIKÁTOR	
	2006	2007	2006	2007
FÉLRETÁJÉKOZTATÁS	50,5	69,0	52,0	69,0
VALÓ TITKOLÁS	46,0	62,5	53,0	64,0
MANIPULÁLÁS	32,0	59,0	68,5	79,0
BEFOLYÁSTALANSÁG	63,0	38,0	48,0	26,0
KÜLÖNVÁLASZTHATÓ	12,5	2,5	3,0	0,0

Ennek háttérében egyértelmű a pedagógiai beavatkozás eredményessége, hiszen tökéletesült az énismeretük, és a nem mindig pozitívan értékelhető magabiztosságuk is megingott. Hasonló trendnek lehetünk tanúi a tanítójelöltek esetében is, és bár itt is csökkenő tendencia mutatkozik a két mérés között, figyelemre méltó, hogy a pedagógusjelöltek önismerete is korrekcióra szorul. Erre már csak azért is szükség van, mert ha a pedagógus, aki példaként áll a gyermekek előtt, önmagával nincs tisztában, nem tudja egyértelműen helyesen megítélni környezete folyamatait. A témakörben a vizsgálat része volt még egy olyan lehetőség melletti kiállítás is, ami szerint a tény- és a véleményújságírás, minden esetben különvált egymástól. Ezt csak a megkérdezettek elenyésző hányada mondta. Mindent egybevetve, a tény- és a véleményújságírás nem összemosható és ezt ismereteik bővülésével, vélelmezhetően a gyakorlatban még inkább markánsan felismerik a hallgatók.

5.2.6. A hozzáadott pedagógiai érték megjelenése

Ma az oktatási rendszer homlokterében a minőségfejlesztés áll. Ennek egyik leglényegesebb eleme az a hozzáadott pedagógiai érték, amely új módszerekkel igyekszik magas szinten nivellálni a képzést. Ez nem írható le lineáris regresszióval, gyakoribb a nemlineáris összefüggés. A hallgatói populáció heterogenitása (előképzettség, családi és anyagi helyzet) nagy szórást mutat. Az egyének eltérő érdeklődési és kompetencia szintje miatt sem várható az attitűdvizsgálatok homogenitása. A különbözőség oka az is, hogy eltérések vannak a társas közegben is, ahol a feladatot végrehajtják. Az önálló munkát és a csoportos tevékenységeket integrálni szükséges. Resnick mindezt a megkorlátozással fogadja el, hogy a kooperatív készség elfogadottabb, mint az izolált teljesítmény. A másokra való odafigyelés tesztelése kiváló mutatója a hozzáadott pedagógiai érték eredményességének a kommunikációs státusz megállapításának.

Az eredményes kommunikáció során olyan emberi kapcsolatok alakulnak ki, amelyek a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés előfeltételei. Ehhez azonban nélkülözhetetlen, hogy oda tudjunk figyelni egymásra, és az információk teljes értékűek legyenek. A média-üzenetek torzulásával ugyanis a befogadóhoz egyáltalán nem, vagy nem adekvát módon jutnak el a közlésre szánt gondolatok. Tudni kell hallgatni is, hiszen ez a másokra való figyelem eszköze. Az a jó kommunikátor, aki a másik felet empátiával hallgatva sorakoztatja fel érveit. Nagyon fontos, hogy tisztában legyünk önmagunkkal, hiszen a konfliktusban élő ember cselekvő- és teljesítőképessége ellenkező esetben csökken. Sok múlik az egyénen,

mennyire rendelkezik szilárd értékrenddel, mennyire tanúsít normakövető magatartást és milyen az attitűdje egy csoportközösségen belül.

Bales (1970) és Festinger (2000.) egy tesztesyűttest dolgozott ki. A kölcsönös bizalom, az érzelmi alkalmazkodás, az előítélet mentesség tükröződik ezen tesztek végeredményében. Állításuk szerint a legsúlyosabb hiba, ha a kommunikációs lánc megszakad. Az emberek egymástól elszigetelődnek, mintegy fal emelkedik közéjük. A teszt a következő tulajdonságokat méri: társalgási készség és képesség; szónoki magatartás; másokra figyelés; mások megnyerése, meggyőződése. A teszt harminc kérdést tartalmaz, lényege az őszinte válaszadás, és az, hogy nincs jó vagy rossz válasz. Ha a teszt kitöltése valóban átgondolt és a válaszok egyeznek az egyén megítélésével, az eredmény pontosan megfelel annak, amit a tesztet kitöltő magáról állít. Fontos azonban, hogy az átgondoltság ne csapjon át meditációba, mert ez könnyen elbizonytalaníthatja a válaszadót. Megjegyzem, hogy a kérdések a válaszadók szerint többször meglepőek voltak. A teszt kiértékeléséhez tartozik egy „javítókulcs”, amely az egyes kérdésekre adandó a), b) és c) válaszokat különböző számokkal értékeli egytől háromig. Az a), b) és c) válaszok egyenkénti összegzése után a válaszokra adott pontszámok összesítése következik.

A kommunikációs státusz vizsgálatát a hozzáadott pedagógiai értékkel összefüggésben végeztem el. Két alkalommal, előbb 2006, majd 2007 decemberében került sor a vizsgálat elvégzésére. Különválasztottam a tanítójelöltek és a kommunikáció szakos hallgatók válaszait. A válaszokat a kitöltött tesztek általános értékelése alapján előbb abszolút értékben összesítettem, majd ugyanezt viszonyszámokkal is kiegészítettem. A hozzáadott pedagógiai érték ez esetben abban jelentkezett, hogy szakítottam a korábbi frontálissal és egyéni feladatmegoldásokat is elhagytam az órákról. A párban, valamint a csoportokban való munkát részesítettem előnyben. A kiértékelés során a teszt négy összpontszám kategóriát határoz meg, tíz-ig értékben. Ezek 35-45 pont, 45-60 pont, 60-70 pont, 70-84 pont.

Az első vizsgálat alkalmával a tanítójelölteknél az első kategóriába 33 (11 %), a második kategóriába 94 (31,3 %), a harmadik kategóriába 123 (41 %) és végül a negyedik kategóriába 50 (16,7%) fő került be. A második vizsgálat alkalmával a tanítójelöltek közül első kategóriába 22-en (7,3%), a második kategóriába 62-en (20,7 %), a harmadik kategóriába 148-an (49,3 %), a negyedik kategóriába 68-an (22,7 %) kerültek.

A kommunikáció szakos hallgatókat tekintve először az első kategóriába 19-en (6,3 %), a második kategóriába 72-en (24 %), a harmadik kategóriába 161-en (53,7 %), míg a negyedik kategóriába 48-an (16 %) kerültek. Ugyanezek a mutatók a második mérés alkalmával

a következőképpen alakultak. Első kategóriába 20-an (6,7 %), második kategóriába 67-en (22,3 %), harmadik kategóriába 199-en (66,3 %), negyedik kategóriába 14-en (4,7 %) került be.

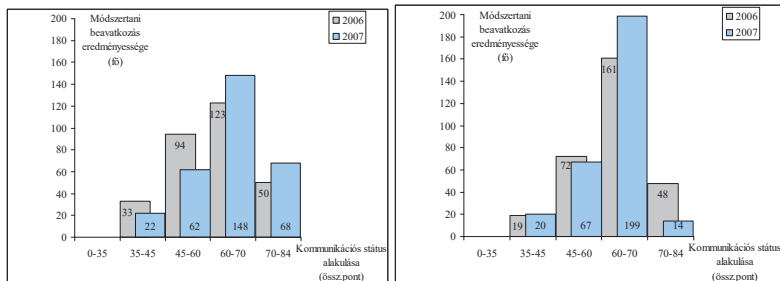
A kitöltött teszt általános értékelésében az elért ponthatárokhoz leíró magyarázat tartozik. E szerint aki 35 és 45 pont közötti eredményt ér el, akkor annak az egyénnek problémát jelent, hogy másokra figyeljen, hiányzik belőle az az intellektuális haszon, amely a teljes interszonalitáshoz elengedhetetlen. Aki 45 és 60 pont közötti eredményt ér el, mérsékelten figyel másokra, ami azt jelenti, hogy az odafigyelés nem túlságosan sajátja az egyénnek és mint információs, kommunikációs eszközt, ezt nem is használja. Az ilyen egyén nem látja be, hogy sokat lehet tanulni abból is, amit mások mondanak. Általában az igazság egyedüli birtokosának tartja magát és csak akkor kommunikatív, amikor abból egyéni hasznot szeretne elérni. Aki 60 és 70 pont közötti eredményt ér el, egyszerre jó beszélgető és jó hallgató is. Ha kell, véleményt nyilvánít, ugyanakkor meghallgatja a másik fél álláspontját is. Beszélgetőpartnere kötetlennek érzi az ilyen emberekkel a társalgást, képes beleélni magát mások helyzetébe, az ilyen empátikus egyén. Aki 70 és 80 pont közötti eredményt ért el, figyel ugyan a másokra, meghallgatja, kontaktusteremtő képessége ezzel együtt közepes. Fennáll ugyanis a veszélye annak, hogy passzív hallgatóvá válik, és egy idő után nem kívánja saját véleményét másokkal megosztani.

Ha figyelembe vesszük ezeket a szempontokat, és egybevetjük az eredményekkel, akkor a második és a negyedik csoportból egy közös csoportot képezzünk, hiszen mindkét csoport tagjainak a kommunikációs státusa mérsékeltnak mondható. Az első kategóriába tartozók a legrosszabb kommunikációs képességűek, míg a harmadikba sorolhatók a legjobbak, ideális kommunikációs státussal rendelkeznek. Az első vizsgálat alkalmával a tanítójelölteknel a legjobb kategóriába a minta 41 %-a tartozik, a második és negyedik kategória összevonásával mérsékelt kommunikációs státusú a hallgatók 48 %-a. A megismételt vizsgálat során a legjobbak közé került a tanítójelöltek csaknem fele, és a 43,4 %-nál mérsékelten kommunikatív eredmény jellemző.

A kommunikáció szakos hallgatók esetében már az első vizsgálat alkalmával 53,7 %-uk volt ideális státusban mondhatónak, ez az ismétlés alkalmával már kétharmados arányra növekedett. Az ezen a szakon tanulóknál is összevonva a mérsékelt kategóriákat első alkalommal 40 %, második alkalommal pedig 27 % tartozott ebbe a csoportba. (Magyarázat erre, hogy számottevően növekedett az időközben kiváló kommunikációs képességgel rendelkező hallgatók száma.) Továbbra is a jól kommunikáló kategóriánál maradva megállá-

pítható, hogy a tanítóknál az első illetve második mérés között + 8,3 % mutatkozott, míg a kommunikáció szakosok esetében + 12,6 %.

84. ábra A tanítójelöltek és a kommunikátorok kommunikációs státusza



Ha a két szakon tanulók első vizsgálati eredményeit összességében vetjük egybe, megállapítható, hogy a kommunikáció szakosok a tanítójelöltekhez képest + 12,7 %-ot javítottak eredményükön. Ha ugyanezt az összehasonlítást a második vizsgálat esetében tesszük meg a két szaknál, akkor ez az érték + 12,6 %. A tanítójelölt hallgatók introvertáltabbnak mutatkoznak a kommunikáció szakosoknál.

Összegzésként megállapítható, hogy a pedagógusjelölteknél a rosszabb kommunikációs státusz miatt fennáll annak a veszélye, hogy részben a gyermekközösségben, részben a munkahelyi kollektívában, részben a szülőkkel való kapcsolatban – különösen a pályakezdekők esetében – ezzel a problémával meg kell küzdeniük. Ugyanakkor a kommunikáció szakos hallgatók esetében elvárt és szinte természetes a kommunikatív készség minél tökéletesebb megnyilvánulása. Az elvárható kategóriába az ezen a szakon tanulók közül bár lényegesen többen kerültek, mint a tanítójelöltek, de számarányuk csupán 50 % körüli, illetve kétharmados. Mindez azt jelenti, hogy a kommunikátorképzésben fél-egyharmad részben olyan hallgatók is részt vesznek, akik a nyilvános szereplést, a probléma felismerést, a konfliktuskezelést nem mindig tudják megoldani, nem elég kreatívak.

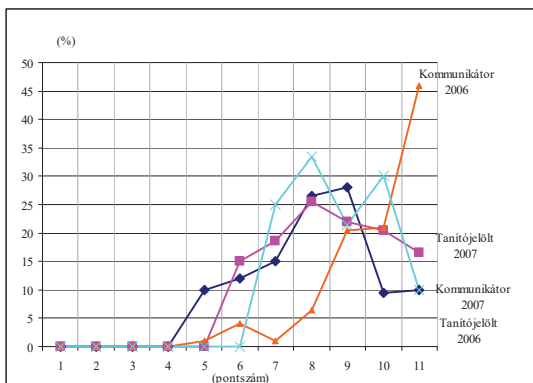
A szemináriumok és stúdiógyakorlatok alkalmával szembetűnőnek bizonyult az olyan ismeretek hiánya, amely kompetenciák nélkül, az egyén sem pedagógusként, sem média-szakemberként nem képes feladatát ellátni. Gondot jelent a hallgatók felénél a kérdezéstechnika, az érveléstechnika, a vitakészség. Ezek a kiscsoportos foglalkozások keretében minden esetben problémát okoztak, különösen a tanítójelölt hallgatók körében. Hiánysággként említhető, amelynek gyökerei a közoktatásban keresendők, hogy az esszé jellegű

feladatokat nem mindig helyesen értelmezik, a kérdés megértése is nehézséget okoz. Sokszor tapasztalható, hogy nem képesek értelmezni a hallgatók az összefüggéseket. Általában passzívan olvasnak, ami több vizsgálat során is bebizonyosodott, hiányzik az életszerűség. A közoktatásnak lenne a feladata, hogy már a kisiskolásokat arra tanítsa, amire a fogyasztói társadalomban szükség van az eligazodáshoz. Többnyire csak szövegolvasásra képesek a hallgatók, nem pedig az abban foglaltak értelmezésére. Nem arra van szükség, hogy az olvasottakat adják vissza, hanem arra, hogy mi jut eszükbe az olvasottakról. Megfontolandó az oktatás szövegértési kompetenciájának javítása. Ezzel a tanuló-médiafogyasztó diákok eredményesen tudnak kooperálni és kommunikálni.

5.2.7. A média pedagógiai érvényesíthetősége

Van-e a médianak pedagógiai relevanciája? Ezt a kérdést kellett a hallgatóknak egy 0-10-ig terjedő skálán megítélni. A vizsgálat kiértékelésekor a válaszok megalapozottságát (supportivity) figyelmen kívül hagyva a válaszadók egy 0-5-ig és egy 5-10-ig terjedő csoportba kerültek. Előbbiek tagadták, utóbbiak különböző mértékben, de elfogadták a pedagógia és a tömegkommunikáció koherenciáját. Az eredményt a 86. ábra szemlélteti.

85. ábra A média pedagógiai hatása a közvélemény formálásban



A skálán mért eredmények alapján a 0 és 5 pont között mindkét szakon a korreláció a 0-hoz konvergál. ($r = 0,03$) Az 5 és 10 pont közötti intervallumban az átlagok alapján 0,78.

Ezen belül a két vizsgálatban a tanítójelöltekénél $r = 0,63$, a kommunikáció szakos hallgatóknál, $r = 0,84$. Megállapítható, hogy a megkérdezettek erős közepes, összességében azonban szoros összefüggést állapítottak meg. (Schaffhauser)

A hallgatói vélemények alapján az információ mindenki számára rendelkezésére áll, kevés idő alatt is gyorsan terjed, egészen a vokális interaktív kommunikációig. Az információ volumene imaginárius lesz, minden egyes itemje tudáshoz vezet és minden tudás kellő marketinggel elérhető információvá változik. Ebben a formában a motiváció, az értékfelismerés, a szükséglet preferencia és a hozzáadott pedagógiai érték a dominánsak.

Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv határozza meg az oktatás tartalmát és célkitűzéseit. A szabályozás hierarchikus felépítésű, ennek ellenére csupán érintkezési pontokat kínál a médiatartalmak tantárgypedagógiai beépítéséhez. Mindezt fontosnak tartom az alábbiak figyelembevételét:

- ki üzen kinek és miért és mit a médiából;
- milyenek a médiafogyasztási szokások;
- melyek a lehetséges befolyásolási technikák;
- milyen magatartásminták, hatásmechanizmusok érvényesülnek a pszichés és szomatikus fejlődésben;
- a mediatisztált nyilvánosság korlátai, morális határok, a valóság médiareprezentációja;
- a médiafogyasztó szabadsága és kiszolgáltatottsága;
- a valóságos és valószerű fogalmak ismerete, a fikcionalista és a dokumentalista ábrázolásmód felismerése;
- a valóságfelfogás értelmezése a médium megjelenítésétől a tudatosulásig;
- a médiaipar jogi- és etikai szabályozásának alapelvei, az ellenőrző hatásmechanizmusok ismerete;
- a média legfontosabb társadalmi szerepeinek megismerése, különös tekintettel a tömegkommunikáció közösségteremtő szerepére és a morális értékrend formálására.

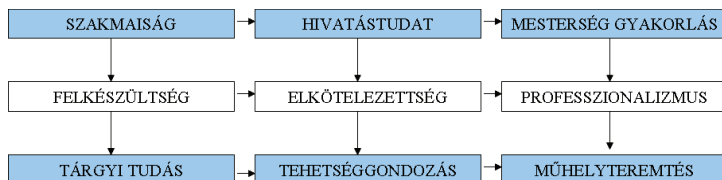
A médiaoktatással az iskola falai közé kerülő új témakörök termékenyítőleg hatnak az iskola egészére, hozzájárulva ezzel a pedagógia alapvető innovációs folyamataihoz.

Ezek után vegyük sorra azokat a szempontokat, amelyekkel mellőzhetők a hagyományos oktatási formák, és újszerű módszereket építenek be a tanítás és tanulás folyamatába.

- Az intrinzikus és az extrinzikus vagyis a belső és külső késztetések akkor hatékonyak, ha egyfelől zavartalan a projekció, másrészt pedig a fogadói oldalon megfelelő motiváció van.
- A frontális oktatással szemben a hallgatók kreativitását kihasználó csoportmunka, párban folyó oktatás, egyéni tevékenység alkalmazása. Az értékelésnek a közép-pontjába a „megbeszélést” helyezzük.
- Az iskolai minőségbiztosítás jelenleg nélkülözi a nevelés alanyainak részvételét. A hallgatókat be kell vonni a diagnosztikus, a formáló-segítő és az összegző-lezáró értékelésbe.
- A pluralizmust, a differenciálást az oktatásban összehangoltan kell érvényre juttatni. Kiemelt jelentőségű a közösségeken belüli együttműködés. Ez átsegíti a hallgatókat a normatív és az akcidentális kríziseken.
- A multi -és interkulturális nevelés értelmezése az oktatás egyik legfontosabb eleme. Ezek között említhető a tolerancia, az előítélet-mentesség, a sztereotípiák leküzdése és a diszkriminatív irányzatok megszüntetése.
- A tanításban, tanulásban a hatékonyság fejlesztése miatt, kiemelt fontosságú eszközök a multimédiás segédletek. Ezek azonban passzivitásra ösztönöznek, a személyközi kommunikációt háttérbe szorítják.
- Az oktatói szabadság és a hallgatói autonómia, kereteket teremt az alternatív pedagógia kibontakoztatásának, ami a partnerséget helyezi a középpontba az oktatás szereplői között.

A tanítójelöltek és a kommunikáció szakos hallgatók oktatása speciális feladatot jelent a felsőoktatásban. Ez a neveléstudomány és a médiatudomány „együttállását” feltételezi.(86. ábra)

86. ábra Kompetencia komponensek az oktatók és hallgatók viszonyrendszerében



Megjelennek azok az eredmények, amelyek az általános pedagógiai és kommunikációs beavatkozásoktól elvárhatók.

- A személyiség attitűdjének formálása az individuum biológikumának függvényében. Az egyén mentális egyensúlyi állapotának megteremtése, stabilizálása, az alkotó ember sikerének kibontakoztatásához.
- A video-pszichológia alkalmazásával, a verbális kommunikáció és a metanyelv tudatos használata. A szerepviselkedés váratlan helyzetekben a gyors és konstruktív reflexiókban megnyilvánul.
- A probléma felismerés élményszerűsége, megoldási lehetőségek kidolgozása, ezek közül a racionális szelekció a legcélravezetőbb megoldáshoz. Stratégiák feltárása a döntési mechanizmusokban, ezen belül az interakciók értelmezésében.
- A tapasztalás útján szerzett és spontán információk rendszerszemléletű algoritmus szerinti feldolgozása. A gondolkodás és a cselekvés kölcsönhatásának kiteljesedése a személy- és a csoportközi kommunikációban.
- A konszenzus-és kompromisszumkeresés a kritikai megnyilvánulásokban. A tolerancián alapuló őszinte, bizalmi légkör következetes érvényesítése. Az életről vallott sokszínű felfogás, az új értékrendek értelmezése az átalakuló normarendszerben.
- A tanár-diák közös alkotóöröme a szakmai műhelymunkában. A neveléstudományi alapvetések beépítése a médiaoktatásba, a pedagógusok megismertetése az alapvető kommunikációs stratégiákkal.
- A tömegkommunikáció üzeneteiben hasznos és káros szándékok felismerése, azok értelmezése. A nyelviség, a képiség koherenciája a megismerési folyamatban, a modern információáramlásban.
- Az információ pedagógiai és pszichológiai értelmezése. A tömegkommunikációs ismeretben a kultúráközvetítés felismerése. Az információ multiplikációjának, a sajtóágaknak, mint mediátoroknak, a globalizáció okozta ellentmondásainak feltárása.
- A kommunikáció szocializációs hatása az affektivitás, mint érzelmi telítettség megjelenése az emocionális gondolkodásban, és a racionális interperszonális kapcsolatokban. A tömegkommunikációs eszközök társadalmi kohéziós szerepe, a médiaüzenetek eltérő értelmezésének dimenziójában.

- A médiatartalom új kontextusba helyezése, különös tekintettel normasértésre, az erkölcsi hanyatlásra, az anómiára. A média által keltett devianciát indukáló morális pánik megelőzése. A média attitűdformáló ereje, az érték- és norma-közvetítés értelmezésével a szociokulturális folyamatokban.

6. Tézisek

- a) Az eltérő tanulmányokat folytató tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók neveléstudományi és médiatudományi ismereteinek különbözősége miatt a képzésük integráns részévé kell tenni a multimediális műveltség pedagógiai relevanciájának oktatását, különös tekintettel az emberi kapcsolatok interdependenciájára az egészséges emberkép formálásában és a személyiség kognitív- affektív megnyilvánulásaira.
- b) A pedagógus és a kommunikátor pályára történő felkészítésben az érték, a norma és az attitűd formálás mentén történő pedagógiai beavatkozásoknak olyan konstruktív életvezetési modellt kell generálni, amely az értelmes megnyilvánulásokra koncentrálni és megelőzi a parataxisok kialakulását, az egyén tevékenység repertoárjában pedig mint alapvetéseket, az ehhez szükséges kompetencia komponenseket hordozza.
- c) A tanító-és médiaszakember jelöltek kommunikációs státusának javításában, az interperszonális kapcsolatok kiteljesítésével fokozni kell a pozitív viszonyulások irradációját a közösségre asszociáló több pólusú céltartalommal, és a kommunikáció integritását önmagunk és mások kölcsönös érzékelésére és értelmezésére kell fordítani a különböző élethelyzetekben elvárható cselekvések megvalósításakor.
- d) A pedagógushivatást, és a kommunikációs szakmát választók körében a szükségleti diszpozíciók kondicionálásával, a gondolkodási stratégiák feltárásával, és a reflektivitás támogatásával folyamatosan erősíteni kell az egyén szellemi immunállapotát, kiemelt figyelmet tulajdonítva az információk kongruenciájában az egyértelműségnek és a hitelességnek a közösségi lét megszilárdításában.
- e) A tanítójelölt –és kommunikáció szakos hallgatókban tudatosítani kell a mindenkori társadalmi klíma neveléstudományi és médiatudományi szempontból megragadható aspirációit, és az ehhez szükséges módszerekben hangsúlyozni a preferált magatartási és tevékenységi formákat, a kívánatos és a követendő erkölcsi és morális felfogásokat, mint a kölcsönös bizalmon alapuló ismeretek cseréjét.

- f) A pedagógus- és kommunikátor mesterség gyakorlóiban képzési idejük alatt tudatosí- tani kell a fejlesztő kommunikáció primátusát az értékrelativista nevelési folyamatban ahhoz, hogy a tanítási-és tartalomszolgáltatási tevékenységben a neveléstudományt és a médiatudományt komplexitásukban értelmezzék, az emberi kapcsolatok érettségének mutatójaként és a társadalmi gondolkodás feltételeként.
- g) Az iskolák pedagógiai programjában a nevelési célok között kell szerepeltetni a tanulók médiakövetésének kontrollálását a tanórákon és az azon kívüli tevékenységben, a szaktárgyak tanításába be kell építeni a médiatartalmak közvetítette üzenetek adekvát felhasználását, az egyén normaszegésekor a médiát, mint egyik fő ártalomforrást és rizikófaktort szükséges tekinteni.
- h) A neveléstudományban további célzott teoretikus és empirikus vizsgálatokat kell folytatni azért, hogy a pedagógusképzésben megjelenjenek azok a kommunikációval kapcsolatos vonások, amelyekkel az egyént az iskolai munkában segíteni lehet a globalizált világ kihívásai közötti eligazodásban, a média személyiséget építő és romboló törekvéseinek célirányos felismerésében.

Összefoglalás

A tömegkommunikáció a neveléstudományon belül két értelemben fontos. Egyrészt a kínálat szelektálásában, másrészt az értelmes megnyilvánulás alakításában. A Nemzeti Alaptanterv külön fejezetben foglalkozik az információs és kommunikációs kultúra fejlesztésével. Kiemelt feladatnak tekinti a megismerési képességek javítását. Beleértve mind a valós, mind a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását. Közhely bár, de ugyanakkor igaz, hogy a 21. század elejére világunk felgyorsult, és csak az az ember tud talpon maradni, aki megfelelő szellemi tőkével, mobilitással, flexibilitással és még megannyi, a mai kor követelményeinek megfelelő tulajdonsággal, képességekkel rendelkezik. A globalizáció egyik fontos eszköze a tömegkommunikáció. A társadalomtudományi szemlélet közös vonásait magánviselő pedagógia és a tömegkommunikáció nyilvánvaló spontán, olykor intenciózus hatásrendszerét ki kell teljesíteni. Ebben a folyamatban kiemelt jelentőségű az érték, a norma, és az attitűd kategóriája. A NAT értékrendjének is súlypontjai a demokratizmus, a humanizmus, az egyéniség tisztelete, az alapvető közösségek együttműködésének kibontakoztatása, a szolidaritás és a tolerancia. A tömegkommunikációnak nemcsak abban van része, hogy mit látunk a világból, hanem abban is, hogyan látjuk a világot. Mindehhez szükséges a neveléstudomány és a médiatudomány összefüggésrendszerének feltárása.

Tanítás és/vagy nevelés? Kell-e, hogy a pedagógia része legyen a tömegkommunikáció üzeneteinek értelmezése? Milyen mértékben szocializációs ágens a média? Vállalja-e az iskola a véleményirányító (opinion leader) szerepet? A pluralista nevelés befogadja-e az alternatív pedagógiát? Képes-e a tanár növendékeinek idősjárába helyezni önmagát? Vállal-e a pedagógia kompenzációs szerepet a multimediális rendszer terjedése idején? A tanár a médiumok bizonyos együttesének ügyintézője és koordinátora lesz, vagy éppenséggel ő maga is csak médium egy rendszeren belül? A szocializációs folyamatokban érzékelhető-e a tömegkommunikáció egyre növekvő hatása? Miként lehet a felsőoktatásban a tanítójelölteket és a kommunikáció szakos hallgatókat eredményesen oktatni? Azokat az igen erős tanáregyeniségeket nevezhetjük szervező tanárnak, akik azon kívül, hogy diákjaik szellemi és lelki fejlődésére hatást gyakorolnak, azok mindennapi életét hétköznapijait és ünnepnapjait is formálni tudja. A modern tömegtársadalom felszínes érintkezéseiben nagyon fontos képesség, hogy gyorsan és könnyedén alakítsanak ki kapcsolatokat.

A pedagógiai programokban nem kap szerepet a kommunikációs kultúra, a tantervekből hiányoznak a tanulási, nevelési folyamatot segítő, a világképet formáló módszerek. A tömegkommunikációt nem lehet leváltani, csak a média-és a neveléstudomány együttgondolkodása lehet sikeres. A kulcskompetenciák megszerzése feltételezi a kommunikációs technológiák elsajátítását és alkalmazását. A pedagógusoknak óriási felelősségük van abban, hogy a média tévelygéseit helyükre tegyék. A média hatása hosszútávon nyilvánul meg, kumulatív módon érvényesül. A média ne azt szabja meg, hogy mit gondoljunk, hanem azt, hogy miről gondoljunk. A kommunikáció a világ értelmét és rendjét írja le, a társas interakciókba való sikeres bekapcsolódás a környezet értelmezésén alapul. Az üresség, az elidegenedés vermébe esnek az ezredforduló gyermekei, a média mindinkább hatalmába keríti a kialakulóban lévő személyiségeket. Napjainkban az a veszély fenyeget, hogy az emberiség olyan világot hoz létre magának, amely túlmutat értelme korlátain. Ezen felvetések fogalmazzák meg a témával kapcsolatos hipotetikus kérdéseket.

- Van-e, és ha igen, milyen erősségű korreláció a kommunikációs és a pedagógiai oktatás eredményessége között, valamint megbízhatóan kimutatható-e ezzel a tömegkommunikáció és neveléstudomány relevanciája?
- Bizonyítható-e a kommunikáció szakos hallgatók alapvető pedagógiai ismereteinek hiánya, illetve a tanítójelöltek tömeges, passzív és spontán megnyilvánulásai a média-üzenetekkel kapcsolatban, ennél fogva azok helytelen értelmezése?
- Milyen mértékű különbség van a tudásközpontú iskolai oktatás és a fogyasztói társadalom piacorientált médiavilága között a valóságkonstrukciók társadalmi beágyazottságában, különös tekintettel a hagyományos és a reformpedagógiára?
- Beilleszthető-e a pedagógusképzésbe a kommunikációs nevelés, illetve fordítva, a kommunikációs kultúrába integrálhatók-e olyan pedagógiai módszertani elemek, amelyek az érték, norma és attitűd alakításában szerepet kapnak?
- Milyen hozzáadott pedagógiai értéket közvetít az okszerű médiahasználat a tanításban, amely olyan innovatív folyamatok elindítója lehet, amelyek az oktatás minőségfejlesztésére lineáris módon hatnak és ennek megnyilvánulása az egyén és a társadalom szintjén is megragadható?
- Van-e összefüggés a szükséglethierarchiában a médiafogyasztás hatásának a kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók körében, továbbá a eltérés mutatkozik, mennyire állnak ezek közel vagy távol egymástól?

A vizsgálatban a Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola 600 hallgatója, 300 tanítójelölt és 300 kommunikáció szakos hallgatója vett részt. A kutatás egyaránt tartalmaz kvantitatív és kvalitatív módszereket. A hagyományos oktatási forma mellőzésével olyan pedagógiai beavatkozások történtek, amelyek választ kerestek a függő és független változók közötti kapcsolatra, valamint az összehasonlító és hatásvizsgálatokkal, az okozati összefüggések feltárására. A 2006-ban és 2007-ben történt kutatás az érték, a norma, az attitűd változások mentén valósult meg. Ehhez a frontális oktatás helyett az egyéni, és a mikro interaktív tanítás került a középpontba. A hallgatók kreativitásának és kompetenciájának ösztönzésére általánossá vált az egyéni felkészülés.

A tanulásszervezés hatékonyságának fokozására párhuzamos vizsgálatot végeztem a média pedagógiai relevanciájával kapcsolatban és a neveléstudomány tömegkommunikációs aspektusainak megállapításaihoz. A kutatás középpontjában az információáramlás mennyiségi és minőségi vonatkozásai kerültek. Különös hangsúlyt kaptak a pedagógiaiilag releváns szempontok. A módszertani beavatkozások eredményességét a két szakon tanulók motivációs készségeiben, értékfelfogásukban, szükségletrendszerükben mértem. Az ezeken a területeken folytatott induktív, kétszoportos, több ismétléses, keresztező eljáráson alapuló kísérletek megbízható képet adnak a hozzáadott pedagógiai értékek megjelenéséről, kimutathatók bizonyos irányú elmozdulások.

A médiaüzenetek az egyén konstruktív életvezetését alapvetően befolyásolják. Az iskola tevékenységrepertoárjából hiányoznak azok a kompetenciakomponensek, amelyekkel a való élethez szükséges ismeretek interiorizálhatók. Az aspirációban előtérbe kerülnek az extrinzik elemek, egyre gyakoribb az anómia. A virtuális közösségekben az interakciók inkohereussá válnak, eliminálódnak. A pedagógiai reguláció nem képes ellensúlyozni a frusztrált társadalmi klíma heteronóm törekvéseit. A mentálhigiénés defektusok a szociokulturális dimenziókban egoisztikus megnyilvánulásokban, asszocialitásban, konszenzus deficitekben perceptuálódnak. A szükségleti diszpozíciók kondicionálása csak az oktatás és a tömegkommunikáció komplexitásában értelmezhető. Az értékközpontú és normakövető nevelésmetodika az egyént társadalmi kontextusba helyezi. A tudásgyárként működő iskola tantárgyi ismeretek átadására koncentrálnak, nélkülözi a megbeszélő jellegű tanácsadást, útmutatást. Hiányzik az affektív és a reflektív gondolkodásmód. A tömegkommunikációs eszközök legtöbbször a személyiségfejlődés és az erkölcsi nevelés ellenében hatnak. Sorvad az absztrakciós képesség, diszharmonikussá válik a testi – lelki fejlődés. Az egyén a

fogyasztói társadalomban vásárlóerőként jelenik meg, intellektualitása naturalisztikussá válik. Az iskola és a média közös felelőssége a konstruktív tettek szociális elismerése, a deformatív jelenségek elutasítása. A preferált magatartás és a tevékenységi formák raciónális és emocionális alapokon nyugszanak. A digitális társadalom a közösségi gondolkodást paradox módon erősíti és gyengíti. A fejlesztő kommunikáció feladata a pozitív viszonyulás irradációja, a transzferhatások altruisztikus megjelenítése, a frázisos moralitás mellőzése.

A pedagógia és a tömegkommunikáció kongruenciája nyilvánvaló. Az indukciós bázis szoros logikai és funkcionális összefüggések hordozója. A közösségre orientáló, több pólusú céltartalom nem nélkülözheti a technizációs elemeket, de nem is válhat dominánssá. A normatív és értékrelativista nevelési folyamat és hatásszervezés, az intellektualisztikus és naturalisztikus koncepciókat egyaránt feltételezi. A tapasztaláson nyugvó instrumentalista meggyőződés a konstans tényezők mellett variabilitást is felmutat. Az iskolamoddell és a médiatartalom csak kontinuitásában lehet eredményes, a kummulatív felfogás helyett a szummatív organizáció a célravezető. Az énkép, a társas interakció, a szerepkészlet terminológiája szubsztanciájuk ellenére is azonos érdekek mentén vezéreltek a szakmai tudásban, a személyes motivációban és az érzelmi intelligenciában. A befogadásra és az aktivitásra a morálpedagógia és az önszabályozó média azonos elveket konstruál. A kultivációban a tömegkommunikáció a társadalom szervező ereje, implicite a globális világszemlélet alakítója. Az individuumra ható közösségi megnyilvánulásokban a család mellett az iskola és a média a legfontosabb környezeti ágens. Miközben ipari méreteket öltő kisserűség borítja el a médiafogyasztót, az iskola alig tesz valamit a morális válság szülte negatív szükségletrendszerek társadalmiasulása ellen. A társadalom elemi érdeke hogy a neveléstudomány integráns részévé váljon a médiaüzenetek pedagógiaiilag megalapozott értelmezése. Az egyén új infokommunikációs státusa attitűdmódosulást feltételez a problémakezeléshez, a kreativitáshoz, a konfliktusmegoldáshoz. A jártasság, a készség és a képesség fejlesztésének felismerése ad értelmet a tartalmi-minőségi és a formai-szervezeti megújulásoknak.

A témával kapcsolatos kutatások rámutattak, a tanítójelölt és a kommunikációs szakos hallgatók alapvetően eltérő attitűdökkel rendelkeznek, annak ellenére, hogy mindkét szakon véleményirányítókat (opinion leader) képeznek. Általános tájékozottságuk mindkét szakon jóval elmarad a kívánatostól. A tanítójelöltek motivációja a teljesítmény orientáltságban, a

kommunikáció szakos hallgatók körében a hatalmi törekvésekben nyilvánul meg. A pedagógus pályára készülőknél az emocionális készségek dominálnak, a médiában munkát vállalni szándékozóknaál a racionális érvek. A tanítójelöltek megnyilvánulása inkább humanisztikus, míg a kommunikáció szakosok esetében az önmegvalósítás döntően egoista formában mutatkozik meg. A pedagógus jelöltek szilárdabb értékrendet képviselnek a kommunikációs pályára készülőkhöz képest. A média pedagógiai hatását egyaránt elismerik. Összességében megállapítható, a társadalmi párbeszéd a neveléstudomány és médiatudomány képviselőinek közös gondolkodása nélkül elképzelhetetlen.

Melléklet

Kérdőívek

Kedves Hallgató!

A tömegkommunikáció és a pedagógia összefüggésrendszerét vizsgálom tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók körében. Kutatási eredményeimet doktori disszertációban foglalom össze. Ehhez kérném, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkámat.

A válaszadás önkéntes és névtelen!

Köszönetüket előre is köszönöm!

Dr. Nagy Zoltán

ELTE PPK

Neveléstudományi Doktori Iskola

I. Személyes tanulmányi státus

(Jelölje „x”-el a megfelelő adatot!)

1. Neme

- ☐ nő
☐ férfi

2. Életkora

- ☐ 20-21
☐ 21-22
☐ 22-23
☐ 23-24
☐ 24-25
☐ 25<

3. Tanulmányi átlaga az előző félévben

- ☐ 2,00-2,50
☐ 2,51-3,00
☐ 3,01-3,50
☐ 3,51-4,00
☐ 4,01-4,50

☐ 4,51-4,99

☐ 5,00

4. Az Ön szakja

☐ tanító

☐ kommunikáció

5. Az ön évfolyama

☐ III.

☐ IV.

II. Szociokulturális-demográfiai státus

(Jelölje „x”-el a megfelelő adatot!)

1. Hol van az állandó lakhelye?
 - ☐ megyeszékhely
 - ☐ nagyváros
 - ☐ kisváros
 - ☐ nagyközség
 - ☐ kisközség

2. Hol lakik tanulmányi ideje alatt?
 - ☐ otthon
 - ☐ albérlet
 - ☐ kollégium
 - ☐ rokon, ismerős, barát
 - ☐ bejáró

3. Milyen családjának jövedelmi helyzete?
 - ☐ jómódú
 - ☐ átlagos
 - ☐ szegény

4. Milyen családtípusban nevelkedett?
 - ☐ teljes
 - ☐ csonka

5. Milyen a szüleinek a foglalkoztatási helyzete?
 - ☐ mindketten dolgoznak
 - ☐ egyikőjük dolgozik
 - ☐ munkanélküliek

6. Ki finanszírozza a továbbtanulást?
 - ☐ szülők
 - ☐ dolgozom

☐ mindketten

7. Hány gyermek van családjában? (Önt is számítva!)

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ több

8. Milyen iskolatípusban szerzett érettségi bizonyítványt?

☐ gimnázium

☐ szakközépiskola

9. Milyen a gondviselőjének legmagasabb iskolai végzettsége?

☐ általános iskola

☐ szakképző intézet

☐ érettségig adó intézmény

☐ főiskola vagy egyetem

10. Miért ezen a szakon folytat tanulmányokat?

☐ ez volt a célom

☐ ide vettek fel

☐ diplomát szerezzek

☐ anyagi-erkölcsi megbecsülés

11. Kit tekint példaképének

☐ szülőt

☐ tanárt

☐ barátot

☐ médiaszemélyiséget

☐ senkit

12. Milyen összegű havi nettó bért tart elfogadható javadalmazásnak?

☐ minimum 100 ezer forintot

☐ 100-150 ezer forint között

- ☐ 150-200 ezer forint között
- ☐ 200 ezer forintnál többet

III. Médiafogyasztási szokások

Napi átlagban mennyi ideig használja az alábbi médiumokat (óra/nap)?

(Karikázza be az Önre vonatkozó adatot!)

Televízió	1	2	3	4	5
Rádió	1	2	3	4	5
Újság	1	2	3	4	5
Internet	1	2	3	4	5
Mozi	1	2	3	4	5
Video	1	2	3	4	5
Walkman	1	2	3	4	5
Könyv	1	2	3	4	5

IV. Tájékozottság fogalomismeret

1. Van-e különbség, ha igen mi az, a „motívum” és a „motiváció” kifejezések között pedagógiai értelemben?

.....

.....

.....

2. „Csak a gyenge szereti önmagát, az erős egész nemzeteket hordoz szívében.” Mit mond Önnek Széchenyi István gondolata?

.....

.....

.....

3. Mit ért „tudatos életvezetés” alatt?

.....

.....

.....

4. Soroljon fel legalább három szinonimát az „attitűd” kifejezésre!

.....

.....

.....

5. Miben különbözik egymástól alapvetően a „nevelés”, a „tanítás” és az „oktatás” fogalma?

.....

.....

.....

6. Mit nevezünk a médiában „tartomelemzésnek”?

.....

.....

.....

7. Miért veszélyes a „virtuális valóság” üzenete a médiában?

.....

.....

.....

8. Mit jelent a „médiainperializmus” kifejezés?

.....

.....

.....

9. Miért hívják újabban „tudatiparnak” a médiát?

.....

.....

.....

10. Mit jelent a tömegkommunikációban a „kulturális mutató” kifejezés?

.....

.....

.....

11. Milyen „tulajdonsággal” emlegetik Deák Ferenc, Széchenyi István és Kossuth Lajos nevét?

.....

.....

.....

12. Mit jelent a „posztmodern” kifejezés?

.....

.....

.....

13. Mi a lényege a „demokratikus jogállamiságnak”?

.....

.....
.....

14. Milyen közfeladatot betöltő személyt nevezünk „közjogi méltóságnak”?

.....
.....
.....

15. Tartalmi jelentésében van-e különbség az „Országgyűlés” és a „Parlament” között.
Ha igen mi az?

.....
.....
.....

V. Motivációs szint

Karikázza be a következő állítások mögött található számok közül azt, amelyik a legközelebb áll Önhöz!

	Nem ért egyet  Egyetért				
1. Nagy erőfeszítéseket teszek annak érdekében, hogy javítsam a munkám teljesítményét.	1	2	3	4	5
2. Élvezem a versenyhelyzetet és a nyérést.	1	2	3	4	5
3. Gyakran beszélgetek a környezetemben lévőkkel személyes dolgaimról.	1	2	3	4	5
4. Szeretem a nehéz kihívásokat.	1	2	3	4	5
5. Szeretem, ha megbíznak valamivel.	1	2	3	4	5
6. Szeretném, ha mások szeretnének.	1	2	3	4	5
7. Szeretem tudni, hogy milyen eredménnyel jár, ha befejezek egy feladatot.	1	2	3	4	5
8. Konfliktusba kerülök azokkal az emberekkel, akik munkájával nem értek egyet.	1	2	3	4	5
9. Gyakran barátkozom a munkatársaimmal.	1	2	3	4	5
10. Szeretek valós célokat kitűzni és teljesíteni.	1	2	3	4	5
11. Szeretem befolyásolni a körülöttem lévő embereket.	1	2	3	4	5
12. Szeretek csoportokhoz, szervezetekhez tartozni.	1	2	3	4	5
13. Élvezem egy nehéz munka befejezésének örömét.	1	2	3	4	5
14. Azon dolgozom, hogy nagyobb befolyásom legyen a körülöttem lévő események felett.	1	2	3	4	5
15. Jobban szeretek másokkal együtt dolgozni, mint egyedül.	1	2	3	4	5

VI. Az értéktérkép alakulása

Az alábbi 25 tulajdonság közül jelölje amit „nagyon fontosnak” (NF), „fontosnak” (F), „kíváncsúnak” (K), „veszélyesnek” (V) tart!

1.	kreativitás	
2.	család	
3.	empátia	
4.	tudás	
5.	barátság	
6.	tolerancia	
7.	igazság	
8.	nyitottság	
9.	pénz	
10.	hit	
11.	jólét	
12.	szeretet	
13.	egészség	
14.	gazdagság	
15.	őszinteség	
16.	ismertség	
17.	bizalom	
18.	szerelem	
19.	munka	
20.	hírnév	
21.	boldogság	
22.	gondtalanság	
23.	önuralom	
24.	ügyeskedés	
25.	protekció	

VII. A szükséglet hierarchia

Építsen fel egy képzeletbeli piramist az Önre jellemző fontossági sorrend alapján az alábbi szükségletekből! (Alulról felfelé haladva számozva rangsoroljon!)

érdeklődés	
család	
jólét	
tanulás	
magatartásformálás	
önmegvalósítás	
meggyőződés	
élmények	
társiasság	

VIII. A tény- és véleményesajtó megítélése

1. Hatással van-e a média közvélemény formálásra?

(Választ 1-10-ig terjedő skálán jelölje, az 1 nem, a 10 az igent jelenti.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Érzékelhető-e a médiaszereplők orientációs szándéka a sajtóban?

(Húzza alá a választ!)

igen nem elvétve nem tudom

3. Az audio-vizuális eszközök között állítson fel fontossági sorrendet, a legnagyobb hatású médiumok körében.

(Az 1-es a legfontosabb, az 5-ös a legkevésbé.)

televízió

internet

nyomtatott sajtó

rádió

on-line lapok

4. Az érték, a norma és az attitűd közvetítés szempontjából mennyire hat az emberekre a média?

(Karikázza be a helyesnek ítélt lehetőséget!)

a) abszolút mértékben

b) döntően befolyásolja

c) közepes erősséggel

d) alig hat rájuk

e) egyáltalán nem

5. Az információs alapú társadalomban mennyire szolgálja a média kommunikációs technikája az igazság- és a rendpártiságot?

(Húzza alá választását!)

rendkívüli mértékben
csak úgy, mint más embereket érő hatás
egyéltalán nem hat rá

6. Tapasztalható-e a média tudatos manipulációja?

(Húzza alá választását!)

szinte mindig
elég gyakran
előfordul
igen is, meg nem is
soha nem érzek ilyet

7. A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatásából mit tart a 3 legfontosabbnak az alábbiak közül?

(Ezeket húzza alá és 1-3-ig a fontossági sorrendet is jelölje, 1-es a legfontosabb!)

gondolkodásmód alakítása
magatartásminta közvetítése
tájékoztatás pontossága
értékorientáltság helyessége
közösségformálás eszköze
esztétikai nevelés
anyanyelv védelem
identitástudat erősítés
információs státusz kialakítása

8. Miben látja a tömegkommunikáció fontosságát?

(A 3 megadott szempontot 1-5-ig osztályozza!)

a humanista értékrend formálásában
a konstruktív életvezetésben

az értékvezérelt viselkedésben

9. A média kommunikációjában mennyire jelentős a verbális és a nonverbális megjelenítés?

(Húzza alá az Ön által elfogadható választ!)

azonos jelentőséggel bír

a verbális fontosabb

a nonverbális fontosabb

10. Veszélyes-e a tény- és vélemény-újságírás keveredése a társadalmi szintű kommunikációban?

(Húzza alá amivel azonosul, több válasz is adható!)

igen, mert nem ismerjük meg a valóságot

igen, mert félretájékoztatnak bennünket

igen, mert mindent elhiszünk

nem, mert engem nem lehet befolyásolni

nem, mert soha nem mossák össze a kettőt

IX. A kommunikációs státus mérése

(Jelölje „x”-el a megfelelő adatot!)

1. Szakmai megbeszélése van egy beosztottjával. A legtöbbször úgy tűnik Önnek, hogy ő
 - ☐ zárkózott, elgondolkodó
 - ☐ közömbös, „szellemileg nincs jelen”
 - ☐ egyenrangú partner
2. Gyakran tesznek fel gyermekei ilyen kérdéseket, mint például „miért vannak a felhők”, vagy a „nagymamáknak is van mamájuk”?
 - ☐ gyakran
 - ☐ soha
 - ☐ néha
3. Egy társalgás célja Ön szerint:
 - ☐ a beszélgető partnert jobban megismerni
 - ☐ saját álláspontját elfogadtatni
 - ☐ véleményt cserélni, egymást felmérni
4. Szokott olykor reggel a fürdőszobában dúdolgatni?
 - ☐ igen, mindig ugyanazt a dalt
 - ☐ igen, de majdnem mindig más dalt
 - ☐ nem, soha
5. Tesz fel kérdéseket az előadónak az előadás után?
 - ☐ igen, rendszeresen
 - ☐ néha, főként ha nem értek vele egyet
 - ☐ soha, a kérdések úgy sem térítik el a véleményétől
6. Egy baráttal vagy munkatárssal való beszélgetés után megváltoztatja-e néha a véleményét?
 - ☐ sokszor
 - ☐ néha

- ☐ soha
7. Egy szónok, aki előadását ilyen vagy hasonló fordulatokkal szakítja félbe, mint „Eh”...” „ha önök úgy akarják...”
- ☐ ellenkezést vált ki Önből
- ☐ gátolja abban, hogy őt komolyan vegye
- ☐ nem zavarja Önt abban, hogy mondanivalóját komolyan mérlegelje
8. Ön hallgat egy felszólalást és ...
- ☐ gyakran van olyan benyomása a befejezése előtt, hogy mindent ért és elkezd unatkozni
- ☐ ez a benyomása, de figyel tovább
- ☐ teljesen végig hallgatja, hogy biztos legyen benne, mindent megértett
9. Négyszemközti beszélgetésben
- ☐ többnyire Ön beszél
- ☐ többnyire partnere beszél
- ☐ nagyjából egyformán oszlik meg a beszédidő
10. Azonos ár esetén mire költene Ön a legkönnyebben?
- ☐ hanglemezre
- ☐ könyvre
- ☐ mozielőadásra
11. Egy szomszédja bizalommal feltárja egy problémáját, amelyhez Önnek semmi köze. Ön úgy véli, hogy:
- ☐ feleslegesen elvesztegette az idejét
- ☐ ezzel többet megtudott erről az emberről
- ☐ segíteni tudott neki
12. Választások előtt Ön néha részt vesz nyilvános gyűlésen:
- ☐ hogyan olyan véleményeket is halljon, amelyeket nem oszt
- ☐ hogy ellentmondjon és a szónokot zavarba hozza
- ☐ nem szereti az ilyen gyűléseket, mivel ezek üres szöcséplések

13. „Nagyon kellemes hangja volt”:

- ☐ ez a megjegyzés csak limonádé regényekbe illik
- ☐ ezt már Ön is mondta
- ☐ már Ön is gondolt ilyet, de nem merte kimondani

14. Egy referátum közben Ön nem értett meg egy kifejezést:

- ☐ Ön félbeszakítja az előadót és magyarázatot kér
- ☐ feljegyzi a kifejezést és a referátum után kér magyarázatot
- ☐ még sohasem fordult elő, hogy Ön ne értett volna meg egy kifejezést

15. A következő három megállapítás közül melyik áll az Ön véleményéhez a legközelebb?

- ☐ csak egy szakember képes egy igen speciális témáról jól beszélni
- ☐ mindenki mindenről jól tud beszélni, amennyiben jól tudja kifejezni magát
- ☐ a szakemberek nem mindig értenek kiválóan ahhoz, hogy a saját munkájukról beszéljenek

16. Képes Ön arra, hogy a víz csobogása alapján állapítsa meg, hogy tele van-e a fürdőkád?

- ☐ igen, ritkán téved ebben
- ☐ nem, Ön szinte végig a kád mellett áll, hogy a katasztrófát elhárítsa
- ☐ eddig még nem állapította meg, hogy a csobogás a fürdőkádban lévő víz mennyiségétől megváltozik

17. Képes Ön egy olyan reklámszöveget vagy dalt idézni, amelyet aznap reggel a rádióban hallott?

- ☐ igen, azonnal
- ☐ igen, ha utána gondolok
- ☐ nem, még ha töröm rajta a fejemet, akkor sem

18. Az Ön számára egy rádióreklám egy újsághirdetéshez képest

- ☐ hatásosabb
- ☐ nem olyan hatásos

☐ ugyanolyan hatásos

19. Egy 5 vagy 6 személyes étkezésen vesz részt. Bekapcsolódik a beszélgetésbe? Legtöbbször:

- ☐ úgy tűnik senki sem figyel Önre
- ☐ mindenki elhallgat, hogy Önt hallgassa
- ☐ általában elkerüli, hogy egy már folyó beszélgetésbe beleszóljon

20. Egy szónok, aki nyelvi hibát vét, az Ön szerint:

- ☐ képzetlen és kevésbé szavahihető. Vele csak az idejét vesztegeti az ember
- ☐ a hallgatóság előtti lámpaláza miatt gátlásos
- ☐ kevésbé képzett, de érdekes hallgatni

21. Ön a napi hírekről elsősorban:

- ☐ a televízióból
- ☐ a rádióból
- ☐ az újságokból tájékozik

22. Beavatják Önt néha titokba?

- ☐ igen, nagyon gyakran
- ☐ néha
- ☐ soha. Én nem szívesen avatkozom másik dolgaiba.

23. Egy varietéművésznél az Ön számára fontos:

- ☐ a hangja
- ☐ az alakja
- ☐ a színpadi magatartása és az előadása

24. Ön egy érdekes előadást hallgat:

- ☐ a termen kívüli zajok is zavarják
- ☐ csak a nézőtér reakciói terelik el a figyelmét
- ☐ Ön képes kizárólag az előadásra koncentrálni

25. Ön a legnagyobb figyelmet

- ☐ a rang szerinti közvetlen főnökének
- ☐ egy munkatársának
- ☐ a házfelügyelőnek szenteli

26. Rádiót hallgat. Szívesen megtudná, hogyan néz ki a bemondó?

- ☐ nem, soha. A fontos az, amit mond
- ☐ igen, a tekintet néha többet mond, mint a szó
- ☐ igen, ha a személyisége érdekelt

27. Amit egy koncert az Ön számára jelent, az:

- ☐ mindig nagy öröm
- ☐ teher
- ☐ öröm, amennyiben a zenei ízlésének megfelelő

28. Öt éven aluli gyermekekre és azok válaszaikra figyelni az Ön számára:

- ☐ nagyon fontos
- ☐ nem nagyon fontos
- ☐ ezt a kérdést még sohasem tette fel magának

29. Ahhoz, hogy a rádióban klasszikus muzsikát hallgasson:

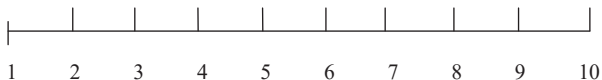
- ☐ minden mást abba kell hagyni, hogy jobban halljam
- ☐ amennyire csak lehet, olyan hangosra kell állítani, hogy teljesen elmerülhessek a zenében
- ☐ a rádióban sohasem hallgatok klasszikus zenét, mivel a hangminőség nem megfelelő

30. Olyan hangok, mint például egy dal, egy kakas kukorékolása, emlékeket idéz fel Önben:

- ☐ igen, gyakran
- ☐ néha
- ☐ soha

X. Médiapedagógia

1. Van-e a médianak pedagógiai hatása a közvélemény formálásában?
(Véleményét a skálán jelölje, 0 = egyáltalán nincs, 10 = teljes mértékben van.)



2. Jelölje meg az Ön által három legfontosabbnak tartott médiahatást.

.....
.....
.....

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat Integrációs szakpolitikai ellentmondások	130
2. táblázat A hazai tömegképzés problematikája.....	132
3. táblázat A kiútkeresés „veszélyei”	133
4. táblázat A társadalom pedagógusok és újságírók iránti bizalmi indexe	134
5. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréséhez.....	200
6. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréséhez.....	201
7. táblázat Kérdéscsoportok a tudásszint felméréshez	203
8. táblázat Tudásszint felmérés eredménye	205
9. táblázat A motiváció változásai tanítójelölteknel.....	210
10. táblázat A motiváció változásai kommunikátoroknál	211
11. táblázat Közösén megállapított értékek „választéka”.....	213
12. táblázat Értéktérképek változásának összehasonlítása	216
13. táblázat A média pedagógiai hatása a közvélemény formálására.....	225
14. táblázat A tömegkommunikációs eszközök hatása	227
15. táblázat A tudatos médiamanipuláció tapasztalása	231
16. táblázat A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatása	232
17. táblázat A tömegkommunikáció fontosságának megítélése.....	233
18. táblázat A verbális kommunikáció és a metanyelv jelentőségének megítélése (%)....	235
19. táblázat A tény- és a véleményesajtó együttállásának veszélye a közvéleményre (%)	236

Ábrák jegyzéke

1. ábra A tömegkommunikáció társadalmi vetülete pedagógiai megközelítésben.....	13
2. ábra A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatásának fontosabb szegmentumai	20
3. ábra A társadalmi szintű tömegkommunikáció változatainak összefüggése.....	23
4. ábra A médiakommunikáció megoszlása	28
5. ábra Johari ablak.....	30
6. ábra Érték- és normaváltozás a szocializációs folyamatokban.....	41
7. ábra A paradigmák tipológiája	44
8. ábra A kommunikáció szintjei és arénái.....	46
9. ábra A tudományos diszciplínák háromdimenziós tipológiája.....	55
10. ábra Televíziós „ártalmak”	58
11. ábra Sajtóágak fogyasztása a 6-14 éves korosztályban (n=300)	59
12. ábra Erőszak és agresszió a médiában (erőszakos jelente a képernyőn)*	60
13. ábra Általános iskolások szabadidő eltöltésében elfoglalt helye a tömegkommunikációnak (3-8. osztályosok).....	61
14. ábra A személyiség integritása a 6-14 éves korosztályban.....	67
15. ábra A kultúra kereke	72
16. ábra Kommunikáció és/vagy információ?.....	75
17. ábra Tanító-és kommunikáció szak felépítése a képzésben	103
18. ábra A hallgatók állandó lakhely szerinti megoszlása (%).....	106
19. ábra A hallgatók lakhelye tanulmányi idejük alatt (%)	107
20. ábra A hallgatók érettségi bizonyítvány szerzése iskolatípusonként.....	107
21. ábra A hallgatók pályaválasztási motivációja	108
22. ábra A hallgatók státusza a testvérek számának dimenziójában	109
23. ábra A hallgatók szüleinek foglalkoztatási háttere (%).....	110
24. ábra A hallgatók családjának jövedelmi viszonyai az említések százalékában.....	110
25. ábra A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége (%).....	111
26. ábra A hallgatók tanulmányainak és megélhetésének finanszírozási formái (%)	112
27. ábra A hallgatók elvárt nettó jövedelme munkába állásuk idején.....	113
28. ábra Munkahellyel kapcsolatos tényezők fontossága a gazdasági szférában	114
29. ábra Munkahellyel kapcsolatos tényezők fontossága az oktatási szférában.....	114
30. ábra Elégedettségi mutatók a gazdasági szférában (%).....	115
31. ábra Elégedettségi mutatók az oktatási szférában (%)	115
32. ábra Példaképválasztás	116
33. ábra A kutatás módszertana.....	118
34. ábra Tréningtípusok alkalmazásának összehasonlítása a vizsgált szakokon.....	122
35. ábra Magatartási és életvezetési interakciók	125
36. ábra Iskolai végzettség alakulása Magyarországon a 25-30 év közötti népességben (%)	131
37. ábra A diplomások és szakmunkások számának trendje	132
38. ábra A képzési folyamat „szabályozhatósága” a felsőoktatásban	133
39. ábra Az érzelmi intelligencia hatástényezői	159
40. ábra A tapasztalati tanulás folyamata	160
41. ábra A háromdimenziós nevelési rendszer	160
42. ábra Önismereti kerék.....	161
43. ábra Pedagógiai-pszichológiai tipológia.....	162
44. ábra A személyiség és a környezet egymásra hatása.....	162

45. ábra A személyiség funkcionális modellje	163
46. ábra A komplex kognitív képességek motívumrendszerei	164
47. ábra A kogníció szabályozási szintjei.....	164
48. ábra Az oktatási folyamat strukturális modellje.....	165
49. ábra A valóság és a virtualitás értelmezése	165
50. ábra A magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer	166
51. ábra A motiváció és a hatékonyság közötti összefüggés	167
52. ábra A pedagógiai háromszög	167
53. ábra Az ösztönző sajátosságcsoporthoz tartalmi és formai rétegződése	168
54. ábra A magasrendű szükségletrendszer formálását szolgáló nevelő hatások rendszere	169
55. ábra A pedagógiai célrendszer és a személyiség struktúra összefüggései.....	170
56. ábra Az elsődleges és másodlagos nevelési cél tartomány	171
57. ábra A személyes kompetencia fejlődési szintjei	172
58. ábra A motivációk (emberi szükségletek) hierarchikus modellje	173
59. ábra Az iskola mikro és makro-közege	174
60. ábra A sajtó kódolt üzenetei a tömegkommunikáció oldaláról	175
61. ábra A sajtó dekódolható üzenetei a pedagógia oldaláról	176
62. ábra A média értelmezése.....	177
63. ábra A média, a közönség és az érdekszférák összefüggésrendszere.....	178
64. ábra A neveléstudomány egyénre gyakorolt összefüggésrendszere.....	179
65. ábra Hierarchia modell az értelmezéstől az ismertig	180
66. ábra Hozzáadott pedagógiai érték vizsgálata, különös tekintettel az oktatás-tanulás minőségfejlesztésére a tanítójelölteknel.....	181
67. ábra Hozzáadott pedagógiai érték vizsgálata, különös tekintettel az oktatás-tanulás minőségfejlesztésére a kommunikátoroknál.....	182
68. ábra A „Don Quijote” jelenség.....	183
69. ábra Tanítás és/vagy nevelés?.....	185
70. ábra A médiakínálat személyiségre gyakorolt hatása.....	186
71. ábra A személyiség integritása a társadalomban a 18-25 éves korosztályban	187
72. ábra A kommunikációs csatorna a pedagógikum és a biológikum szempontjából	190
73. ábra Az énkép és a környezet	191
74. ábra Erőszakot tartalmazó műsorelőzetes (promóció)*.....	192
75. ábra A médiaszabályozás szintjei.....	193
76. ábra A szükségletek, mint motivációs tényezők.....	194
77. ábra Összes napi médiafogyasztás sajtóáganként (heti átlag/óra).....	205
78. ábra Induktív összetett kéts csoportos kísérlet (három ismételtesben, keresztező eljárással)	206
79. ábra Szükséglet hierarchia piramis tanítójelölteknel	221
80. ábra Szükséglet hierarchia piramis kommunikátoroknál.....	222
81. ábra A médiaszereplők orientáló törekvése a sajtóban.....	226
82. ábra A média hatása az érték, a norma, az attitűd közvetítésében.....	228
83. ábra A kommunikációs technika megnyilvánulása az igazság és rendpártiságban.....	230
84. ábra A tanítójelöltek és a kommunikátorok kommunikációs státusa	240
85. ábra A média pedagógiai hatása a közvélemény formálásban	241
86. ábra Kompetencia komponensek az oktatók és hallgatók viszonyrendszerében	243

Irodalmi hivatkozás

- Adler, A.: Emberismeret: Gyakorlati individuálpaszichológia, Göncöl Kiadó, Budapest, 1994
- Adler, A.: Életünk jelentése, Kossuth Kiadó. Budapest, 1994
- Ainscow, M. (1994) Special needs in the classroom. Kingsley Publishers UNESCO Publishing Paris
- Alberto Manguel: Az olvasás története, Park, Bp. 1998
- Allport, G.W.: A személyiség alakulása, Gondolat Kiadó, Budapest, 1985
- Allport-Vernon-Lindzey : Encyclopedia of Career Development, Book Chapter, 1960
- Ancsel Éva: 194 bekezdés az emberről (Aforizma gyűjtemény) Kossuth Kiadó, 1988
- Anderson, J.A.: A kommunikációelmélet ismeretelméleti alapjai, Typotex Kiadó, Budapest 2005
- Andics Jenő-Kéri Zsuzsa: Életstílus csoportok, Médiakönyv, 401-431 p Enamiké Kiadó, 1998
- Andorka R: Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest, 2003
- Andorka Rudolf: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon, Bp. 1982, Gondolat
- Angelusz R.-Tardos R: Médiahasználat vagy médiafogyasztás? Jel-Kép, 1988
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert: Internet és egyenlőtlenség, Jel-Kép. Budapest 2005.
- Angelusz Róbert: Az új kommunikációs technikák és a nyilvánosság, Új Mandátum. Budapest 1999.
- Antonion, A.S.: Polichrony, F: Walters, B, Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece, Presented at ISEC 2000
- Appadurai, A.: Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, Minnesota University Press, 1996: 83)
- Arendt, H.: (1963/2001) Eichmann Jeruzsálemben: tudósítás a gonosz banalitásáról. Budapest, Osiris.
- Argyle, M.: (1989) Munkahelyi szociálpaszichológia, Mezőgazdasági Kiadó, Budapest
- Arieh Lewy: Posztmodernizmus a teljesítménymérés területén, ELTE Kiadó, 1996
- Arisztotelész:(1982) Rétorika. Budapest, Gondolat.
- Aronson, E.: A társas lény, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978
- Árva S: Plázavilág, Debrecen Hetilap XI. évf. 42. Szám, 23.p.
- Ashby, W.R.: (1972) Bevezetés a kibernetikába, Akadémiai Kiadó, Budapest

- Assmann: A kulturális emlékezet, Atlantisz Kiadó, Budapest, 1992
- Az Európai Bizottság számára készített tanulmányból, Brüsszel, 2002
- Az internet használati aránya 2006 I. negyedévében, Eurostat, Budapest, 2006.
- Bábosik (szerk.): Optimista nevelési perspektívák. A modern nevelés elmélete, Telosz Kiadó, Budapest, 1997
- Bábosik I.: A nevelés folyamata és módszerei, BME Kiadó, Budapest, 1995
- Bábosik I.: Nevelélmélet, Osiris Kiadó, Budapest, 2004
- Bábosik I.: Személyiségformálás közvetett hatásokkal, Tankönyvkiadó, Budapest, 1882
- Bábosik I.-Mezei Gy.: Neveléstan, Telosz Kiadó, Budapest 1994
- Bábosik: Alkalmazott nevelélmélet, OKKER Kiadó, Budapest, 2003. 23.,162p.
- Bábosik-Torgyik (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007
- Bachelard, G.: The poetics of Space. Boston, MA, Beacon Press, 1964: 17
- Bagdy E.: Hivatás és személyiség, KLTE Kiadó, Debrecen, 1996
- Bagdy: Családi szocializáció és személyiségzavarok, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986
- Bajomi Lázár Péter: Az újságírók társadalmi megbízatása, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Bajomi Lázár Péter: Magyar médiatörténet a késő Kádár kortól az ezredfordulóig, akadémiai Kiadó, Budapest, 2005
- Bajomi Lázár Péter: Média és társadalom, Antenna Könyvek, Budapest, 2006
- Bajomi-Lázár P.: A médiapesszimisták, Élet és Irodalom, 2004
- Bajomi-Lázár: Újságírók és újságolvasók. A közvélemény a magyarországi sajtóról. Médiakutató, 2000. tél 39-47. p.
- Balázs G.: Sms-fal, mint elektronikus graffiti, Magyar Nyelvőr, 2003. 535-538,
- Balázs Géza: „Minden házfalat cseréljete sms-falra”. SMS-fal mint elektronikus graffiti. Magyar Nyelvőr. Budapest 2003.
- Bales, R. F. 1970, Personality and interpersonal behavior. Holt, Reinhart and Winston, New York
- Bálint György: A toronyőr visszapillant, I-II., Magvető Kiadó, 2002
- Balogh László - Tóth László (szerk.) (1999): Európai perspektívák a tehetségnevelésben (European Perspectives in Gifted Education). A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kétnyelvű kiadványa, Debrecen. 117 lap
- Balogh László: Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban, Urbis Könyvkiadó, 2006
- Barkó E.: A kommunikatív didaktika. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1999

- Barkó E.: Pályapedagógia Szaktudás Kiadó, Budapest, 2006
- Barkó Endre: Információ és orientáció, Szaktudás Kiadó, Budapest, 2002
- Barkó, 1999.)
- Barkó-Szilágyi: Tanárképzés és humánszolgáltatás, GATE Kiadó, 1996
- Barnkopf Zsolt: A kommunikáció könyve, Flaccus Kiadó, 2002
- Barnlund Dean C.: A kommunikáció tranzakciós modellje, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1997
- Báthory Z.: Tanulók, iskolák, különbségek Egy differenciális tanításmélet vázlata. Okker, Budapest, 2000
- Baudrillard: Selected Writing. Edited and introduced by Mark Poster, Cambridge, Polity Press, 1994
- Baudry, Jean-Louis: Le dispositif. Approches métapsychologiques de l'impression de réalité. Communications no. 23. Paris 1975.
- Baumann, Z.: Modernity and the Holocaust. Cambridge, Polity Press, 1989: 183
- Beck, U.: Risk Society. London, Sage, 1992
- Bedő Iván: Hírkönyv, Ú-M-K, Budapest, 2005
- Bernard Goldberg: Média-hazugságok, Focus Kiadó, 2002
- Bernáth László: Az újságíró jövője a tömegmédia korában, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Bernáth László: Bevezetés az újságírásba, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2003
- Bihari M.-Pokor B.: Politológia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992
- Bitá Dániel: Ez a szakma csúcsa, 168 óra, 28. évf. 34. sz. 17-19 p
- Black Max: A nyelvhasználatról, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1997
- Black Max: A reprezentáció természete, Budapest, 1982.
- Bódi Zoltán: Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest 1998.
- Bodzában I. – Szalay A. (szerk.): A puha diktatúrától a kemény demokráciáig, Bp. 1994, Pelikán
- Bohnsack, F.: Szociális nevelés a szociális bomlás idején, Okker Kiadó, Budapest, 1996
- Borosán L.: A személyiségfejlesztés kognitív és szociális feladatai a 21. században, Tudásmenedzsment, Pécs, 2004
- Borosán L.: A személyiségfejlesztés kognitív és szociális feladatai a 21.században, Tudásmenedzsment, Pécs, 2004

- Borosán Livia: A személyiségfejlesztés kognitív és szociális feladatai a 21. században, Tudás menedzsment 5. évf. 2. szám, Pécs 2004
- Bourdieu, P.: Előadások a televíziókról, Osiris kiadó, Budapest, 2001
- Bourdieu, Pierre (2001) Előadások a televízióról. Budapest: Osiris Kiadó
- Bourdieu, Pierre: Előadások a televízióról, Osiris Zsebkönyvtár, 2001
- Brezinka, W.: Konfliktierziehung-ein neues Schlagwort. Die Presse 1980. febr. 23/24
- Buckingham, D.-Scanlon, M.: Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media. London: Taylor and Francis.1998
- Buckingham: Médiaoktatás, HSA Ú-M-K ZSKF, Budapest, 2005.
- Buda B.: Az empátia, a beleélés lélektana, Gondolat Kiadó, Budapest, 1985
- Buda B.: Empátia – a beleélés lélektana, EGO Kiadó, Budapest, 1990
- Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei, Tömegkommunikációs Budai B – Sárközy E: Közéleti kommunikáció, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001
- Bugovics Z.: A torz(ító)szülött, Gondolat Kiadó, Budapest, 2004
- Bühler, S.: (1959) Az ifjúkor lelki élete, Franklin, Budapest
- Cadet, A.- Cathelat B.: Reklám és pszichológia, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1974
- Calzavara, E-Celli, E: Sistemi multimediali. Panorama di ricerche e applicazioni. I problemi della Pedagogia 1972. 5-6. sz.
- Calzavara, E-Celli, E: Sistemi multimediali. Panorama di ricerche e applicazioni. I problemi
- Cant Immanuel: Pedagógia, vagy nevelés, Reprint Kiadás, 1964
- Carl G. Jung: A pszichológiai típusok, Gondolat K. BP. 1978.
- Carl G. Jung: Tipustanok és személyiségvonások, Gondolat Kiadó, Budapest, 1978
- Carter, S.: Organizing Systems to support competent Social Behavior In Children and Youth: Volume III, Teacher Stress and Burnout
- Cavallo G.-Chartier R.(szerk): Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban, Balassi, Bp.2000
- Chomsky, Noam (1986) Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York
- Clark, M.S. (1991, ed.): Prosocial Behaviour. Sage Publication, Newbury Park
- Cohen S.: Folk Devils and Moral Panics. London, Mcgibbon and Kee, 1972
- Cohen, A.: The Symbolic Constriction of Community. Chichester and London, Ellis Horwood and Tavistock, 1985: 16,20
- Cohen, L.- Manion, L.: A guide to teaching practice. London, 1996. Routledge

- Conrad Lorenz: Biológiai és kulturális agresszió, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982:125
- Conrad Lorenz: Válogatott tanulmányok, Gondolat Kiadó, Budapest, 1977
- Criteria, J. of Educational Measurement, 15:238-261.
- Cronbach, L. J.-Snow, R. E. (1977): Adaptitudes and instructional methods. Irvington, New York.
- Croteau-Hoynes: (2000) Media/Society. Industries, Images, and Audiences. London & New Delhi & Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Crystal David: Language and The Internet. Cambridge University Press. 2001.
- Culler, J.: Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature, London, Routledge and Kegan Paul, 1975: 147
- Csákvári Géza: Realiti örület után szerialáz, Népszabadság 63. évf. 268. sz. 2005. november
- Csányi Vilmos: Az emberi viselkedés, Sanoma, Budapest, 2006
- Csányi, Yvonne (1997): Integrált iskoláztatás, szócikk. In: Báthory Z.-Falus I. (Szerk.): Pedagógiai Lexikon. I. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- Csányi,: Kis etológia, gondolat Kiadó, Budapest, 1980. 110-115p
- Csányi: Az emberi természet, Vince Kiadó, Budapest, 1999
- Csapó B (szerk.): Az iskolai tudás, Osiris, Budapest, 1998
- Császi L.: A média rítusai, Osiris Kiadó, Budapest, 2001
- Császi L.: Tévéérőszak és morális pánik, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2003: 122-123
- Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés – neuropszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest
- Csepeli Gy.: Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest, 1981
- Csernus I.: Egészséges egyén-beteg társadalom? SAXSUM Kiadó, Budapest, 2004
- Csernus Imre: Ki nevel a végén? Jaffa Kiadó, 2008
- Csiffáry Tamás: Mindentudó lexikon, Fix Term Kiadó, Budapest 2004
- Csizmádia Ervin: A magyar demokratikus ellenzék, Bp. 1995, T-Twins
- Csontos Tibor: Mit nem tud ma egy pedagógus (Gondolatok a PISA felméréshez) Vasárnapi Napló.VIII.39. 2005.4 p.
- Dayan-Katz: (1992) Media Events. Cambridge, Harvard University Press.
- Dean, C.: Protest loom over class size. The Times Educational Supplement, 1995. No.8.
- Demeter Tamás: A csendes olvasás és a tudatfilozófia kezdetei, Jel-Kép, Budapest 1998.
- Dill, Karen E.-Dill, Jody C.(1998) Video game violence. A review of the empirical literature. Aggression and Violent Behavior

- Dobszay János: Az irodalom nem magyarázható, Portré Faludy Györgyről, HVG, 28. évf. 22. sz. 46-47 p
- Domokos: Magatartás és viselkedéskultúra, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2000
- Edward T. Hall: Rejtett dimenziók, Gondolat Kiadó, Budapest, 1980
- Eggen, P.-Kauchack, D.: Educational Psychology. Windows on Classroom. Columbus, 2001
- Elliot Asonson: A társas lény, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1978
- ELTE PPK Munkaanyag, 2006
- Eysenck, H.J. Die Experimentier – Geseellschaft Rowohlt, Hamburg 1978
- Falus I.: Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory-Falus (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Osiris, Bp. 2001.
- Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000
- Farkas Beáta: Téveszmék az oktatásról, HVG, XXVIII/9. 2006. 78.p.
- Fazekas I.-Harsányi D.: Marketingkommunikáció, Szókratész Akadémia, Budapest, 2006
- Fejtő Ferenc: Az európai szociális modell. Népszabadság, 2002. LXIII/171. 10 p.
- Ferge Zsuzsa: Van-e negyedik út? A társadalompolitika esélyei. KJK Bp. 1989,
- Ferris Pixie: Wirting in Cyberspace. CMC Magazine. 1997.
- Festinger L.: A kognitív disszonancia elmélete, Osiris Kiadó, Budapest, 2000
- Forgas, J.P.: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat Kiadó, Bp. 1989. 199. p.
- Földes Anna: Újságírói szerepfelfogások változása, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Frank.V.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben, Kötet Kiadó, Budapest, 1996
- Franz Schaffhauser: A modern nevelés: filozófiai irányzatok és iskolák, ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, előadás-sorozat, Budapest, 2007
- Frederking, U. Iskolásgyermekek magatartászavarainak érzelmi háttere, Tankönyvkiadó, Bp. 1978
- Freinet, C. (1982): A Modern Iskola technikája. Pedagógiai Források. Tankönyvkiadó, Budapest
- Freud, A.: (1978) Azonosulás a támadóval. Magatartásminták. Gondolat Kiadó, Budapest
- Frydman M.: (1999) Televízió és agresszió. Budapest. Pont Kiadó.
- Fuchs, W.R. (1971) Az új tanulási módszerek, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
- Futász Dezső: E-butulásunk, A Régi Nemzetesek Társaságának emlékszáma, 2005. december 24. 7 p

- Fürj Zoltán: Válogatás a Magyarországi Református Egyház művelődéspolitikai dokumentumaiból, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 1977
- Fűzfa Balázs: Olvasni életre-halálra? MTA Társadalomkutató Központ 2004.
- Gábor Kálmán: (2002) A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In. Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 23-40.o.
- Gálik M.: Marad vagy változik? A konvergencia és az Internet hatása a médiapiac sajátosságaira. Jel-Kép, 1997
- Gambetta, D.: (ed.) Trust: Making and Breaking Cooperative Relations. Oxford, Basil Blackwell, 1988: 219
- Garfinkel, H.: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1967: 134
- Gazsó Ferenc – Laki László: Fiatalok az újkapitalizmusban Bp. 2004, Nagyvilág
- Gell,A.: Technology and magic. Anthropology Today, 1988: 8
- Gellner Ernst: Nationalism. Phoenix. 1997.
- Gerbner, G.: (1969) Toward 'cultural indicators': the analysis of mass mediated public message systems. In: Boyd Barrett, Oliver & Newbold, Chris (eds) Approaches to Media. A Reader. London & New York & Sydney & Auckland: Arnold Gerbner, 1972
- Gerbner, G.: (1986) Living with television: the dynamics of the cultivation process, in J. Bryant and J. Zillman (eds) Perspectives on Media Effects. Hillside, NJ, Lawrence Erlbaum
- Gerbner, G.: A média rejtett üzenetei, Osiris Kiadó, 2000
- Giddens, A.: The Third Way: the Renewal of Social Democracy, Cambridge, Polity Press, 1998
- Gillespie, M.: Television, Ethnicity and Cultural Change. London, Routledge, 1995: 209-209
- Gipps,C.1994. Beyond testing, London, The Falmer Press. Glass, 1978,Standards, and Criteria, J. of Educational Measurement, 15:238-261.
- Glatz Ferenc: Tudománypolitika az ezredforduló Magyarországn. Bp. 1998, MTA
- Goldberg, B.: Médiahuzugságok, Fókus Kiadó, Budapest, 2002
- Golnhofer-Szabolcs: A gyermekkor kutatása új megközelítésben, Magyar Pedagógia, 2002. 3.sz.
- Golnhofer-Szabolcs: Gyermekkor: Nézőpontok, narratívák, Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 2005

- Gordon, T.: A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat Kiadó, Budapest 1990
- Granasztói Gy.: A kultúra nem ábrándozás, *Heti Válasz*, 2005. 45. szám, 63-64.p.
- Gray, J.: *False Dawn: the Delusions of Global Capitalism*. London, Granta Books, 1998
- Grétsy László: Anyanyelvi órjárat, *Szabad Föld*, 61. évf. 51. sz. 2005. december
- Griffin, E.: Bevezetés a kommunikációelméletbe, Harmat Kiadó, Budapest, 2003
- Gross, P.: (2002) *Entangled Evolutions. Media and Democratization in Eastern Europe*. Baltimore & London : The John Hopkins University Press.
- Gyáni: Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája, Magyar Tudomány, 2003. január
- György P.-Horváth Á.-Kocsis M.-Kósa F.-Nahlik G.-Peták I.-Pető I.-Szalay A.-Toóth Zs.: A televíziózás múltjáról, jelenéről, Válasz Kiadó, Budapest 2003
- György Péter: A kontextusok kontextusa, Média Oktató és Kutató Központ 2005.
- György Péter: Globális információs társadalom – lokális válaszok, Jel-Kép. Budapest 2001.
- Habermas, J.: A kommunikatív etika, EK Kiadó, Miskolc, 1985
- Habermas, J.: A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Budapest, Osiris Kiadó, 1962
- Habermas, J.: A kommunikatív cselekvés elmélete, ELTE Kiadó, Budapest, 1996
- Hain F.: Családi tévénézési szokások és a tévénézés szűköi szabályozásának gyakorlata. In: Magyarországi médiumok a közvélemény tükrében Terestyéni T. (szerk.) ORTT, 2002
- Hall, D.: *Culture, Media, Language*, Routledge, London, 1981
- Hall, E. T.: *Rejtett dimenziók*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1975
- Hall, S. et al: *Policing the Crisis*. London, Macmillan, 1980
- Halmi G.: függetlenség és kiegyensúlyozottság a médiumokban. In: közszolgálatosság a médiában Terestyéni T. (szerk.) Osis, 2001
- Hankiss E.: *Érték és társadalom*, Magvető Kiadó, Budapest, 1983
- Hankiss E.-Manchin R.-Füstös L.-Szokolcsai Á.: Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között. MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1982
- Hankiss Elemér: *Az emberi kaland. Egy civilizációelmélet vázlata*, Univerzitas sorozat, Budapest, Helikon Kiadó, 1999
- Hankiss Elemér: *Az ezerarcú én, emberlét a fogyasztói civilizációban*, Osiris Kiadó, Budapest, 2005
- Hankiss Elemér: *Az információ hiányáról*, Magvető Kiadó, Budapest, 1995
- Hankiss Elemér: Egy ország arca, www.gallup.hu
- Hankiss Elemér: Médiaportál, www.hullamvadasz.hu

- Hankiss Elemér: *Morbus Hungaricus*, avagy a Nagy Regresszió 2005/12. sz.- megjelenés dátuma: 2005. 12. 05. [www. depressio.hu](http://www.depressio.hu)
- Hankiss Elemér: *Nem szeretem Magyarországot, találjuk-ki.hu*
- Hankiss Elemér: *Találjuk ki Közép-Európát*, [www. talaljuk-ki.hu](http://www.talaljuk-ki.hu)
- Hartai László és mtsai: *Média fogalmak kisszótára*, Korona, Budapest, 2002
- Haszán Zoltán-Varsányi Gyula: *Fölbillentett médiaegyensúly, Népszabadság* 2002. március
- Haszán-Varsányi Gy.: *Nem kap jó bizonyítványt a média, Népszabadság* 2002. április
- Hayward, L. (2002): *The Education of pupils with particular abilities distance education module*. Manuskript, Meeting Bonn
- Hegedűs András: *Die neue Link in Ungarn*, Berlin. 1974, Merve (Internationale marxistische Discussion 45.)
- Hegedűs András: *Oknyomozás válságügyben*. Bp. 1990, KJK
- Hegedűs András: *Socialism and bureaucracy*, London. 1976, Allison and Bushby.
- Hegedűs Katalin: *A pedagógus az intézményben és a társadalomban, Új Pedagógiai Szemle*, 1998/6
- Hegyi Ildikó: *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*, Okker Kiadó, Budapest, 1996
- Heim Michael: *Virtual Reality and the Tea Ceremony*. Princeton Architectural Press. 1998.
- Heller Á.: *Életképes-e a modernitás?*, Latin betűk Kiadó, Debrecen, 1997
- Heller Á.: *Az ösztönök, az érzelmek elmélete*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1978
- Heller Ágnes: (1871) *A mindennapi élet*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Heller Ágnes: „Pályaudvaron élni”. *Magyar Lettre Internationale* 1991/2.
- Heller Ágnes: *Általános etika*, Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1994
- Heller Ágnes: *Morálfilozófia*. Bp. 1996, Cserépfalvi
- Heller Mária – Rényi Ágnes: *A nyilvánosságfogalom kommunikációelméleti megközelítéseiről*. Jel-Kép, Budapest 2000.
- Herring Susan: *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam 1996.
- Herzog Csilla: *A jövő elektronikus újságíróinak érték és vezérlőelvei*, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Hollós János: *Hírek a kommunikációban*, Magyar Rádió, Budapest, 2004
- Hollós M: *Bevezetés a kulturális antropológiába*, (kézirat) ELTE-BTK, Budapest, 1993
- Honey, Peter és Mumford, Alan (1992), *The Manual of Learning Styles*, 3 p.

- Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció I-II., Válogatott tanulmányok, General Press Kiadó, 2002
- Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció kutatás Magyarországon, Budapest, 2005
- Horányi Özséb: Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. Pécs 1997.
- Horvát János: Televíziós ismeretek, Modern Média Kiadó, 2000
- Huizinga, J.: Homo ludens. London, Maurice Temple Smith.,1944: 16-20
- Hunyady Gy.(szerk.): Szociálpszichológia, Gondolat Kiadó Budapest, 1984
- Hunyadyné : M. Nádasi: Pedagógiai tervezés, Comenius Kiadó, Budapest, 2004
- Illyés Sándor (1994): A különösség problémája a neveléstudományban. Új Pedagógiai Szemle 1.sz.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek, ELTE, BGGYFK, Budapest
- Írházi János: Az újságíró cserealkatrészé vált, HVG, 2007. február 3.
- James, W.: (1909) Lélektani előadások tanítók számára. Lampel, Budapest
- Jan Assmann: A kulturális emlékezet, Atlantisz Budapest, 1992
- Jenei Ágnes: Neotelevízió: Válság, vagy megújulás, Médiautató 2006. tavasz 40-53 p.
- John Rees: Az új imperializmus. Eszmélet, 1991/9-10. 151-160.
- Jókai Anna: Válasszuk el a búzát az ocsútól, Heti Válasz, 2002. szeptember
- Joseph P. Forgas: A társas érintkezés pszichológiája, Gondolat Kiadó, Budapest, 1988
- Joze Vogric: A tévénéző, Pont Kiadó, Budapest, 2001
- Juhász J. (szerk.): Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989
- Kabai I.-Marelyn J.-Dénes A.: A helyi nyilvánosság és helyi médiumok, Jelenkutató Intézet felmérése 2000
- Kardos Lajos: Az érzékeléstől a cselekvésig, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978
- Karl Erik Rosengren: Kommunikáció, TYPOTEX Kiadó, 2004
- Kathyné: Tréningek szerepe az oktatásban, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2009
- Keidar, B.: The Power and Influence of Interfersonal Communication and Education PhD Dissertation, ELTE, 1999
- Kelemen J.: A nyelv: eszköz vagy maga az elme? In Pléh Csaba –Kampis György-Csányi Vilmos (szerk.) : Az észleléstől a nyelvíg, Gondolat Kiadó, Budapest, 2002
- Kelemen L.: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó Budapest, 1981
- Keményné Pálffy Katalin: Bevezetés a pszichológiába, Tankönyv Kiadó, Budapest, 1989
- Keményné Pálffy Katalin: Önismeret, Tankönyvkiadó, Budapest, 1989
- Kériné Sós J.: Lisko I. (szerk.) Pedagógusportrék i.n. Kériné Sós J. 20. p, Budapest 1986

- Kis Tibor: Az Európai szociális modell életképes, beszélgetés Fejtő Ferenc író, történész, újságíró. Népszabadság, LXIII/171. 10.p.
- Kiss Sándor: Kék ég és vörös nap, Debrecen, VII.évf.28.szám 2005 3p.
- Kiss T.: Az európai szociális modell életképes. Népszabadság, 58. évfolyam 171. sz. 10.p.1978
- Klapper, J.: (1960) The Effects of Mass Communication. New York, Free Press.
- Koltai András: A sajtó önkorlátozása, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Koncz I.: Videós önismeret-fejlesztés, Fitt Image Kiadó, Budapest. 1999
- Koncz I.-Nagy A.: A média pedagógiai és pszichológiai problémái, in Bábosik István: Nevelélmélet, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 327-351 p.
- Koncz István- Kovács József: Önismereti sarokpontok BDK és KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2000
- Konrád György: A közép tágulása – Gondolkodás Európáról, Bp. 2004, Noran
- Kopp M.(szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2008. 390-392, 398-400p.
- Kozma: Bevezetés a nevelésszociológiába, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 331p.
- Köpeczi Béla: A magyar kultúra útjai, Kossuth Kiadó, Budapest, 1986
- Kristóf Attila: Malaszt-e a sajtószabadság? Magyar Nemzet, 69. évf. 122. sz. 2006. május
- Kron, F. W.: Pedagógia, Osiris Kiadó, Budapest 1997
- KSH Évkönyv 2005.
- Lánczi András: A XX. század politikai filozófiája. Bp. 2007, Helikon
- Lasswell, H.: The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (1948 ed.): The Communication of Ideas. New York, Harper & Row. 1927
- László J.: A történetek tudománya. Bevezetés narratív pszichológiába, Új Mandátum, Budapest, 1999
- Lázár J.: A kommunikáció tudománya, Balassi Kiadó, Budapest, 2001
- Lazarsfeld, P.F. & Berelson, B. & Gaudet, H. (1944) The People's Choice, Columbia University Press.
- Lénárd F.: A problémamegoldó Gondolkodás, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987
- Lengyel László: Kis magyar bestiárium. Bp. 2001, Helikon
- Lévai Katalin: Sajtószabadság a börtön árnyékában? Népszabadság, 63. évf. 174.sz.. 2005. július
- Levinas, E.: Time and the Other. Pittsburgh, PA, Duquesne University Press. 2007: 135

- Lewi V.: Az önismeret művészete, Gondolat Kiadó, Budapest, 1983
- Lewin, K.(1935) A Dinamic Theory of Persenality. McCraw-Hill, New York
- Lewy V.: Az önismeret művészete, Gondolat Kiadó, Budapest, 1983
- Lewy, Arie, 1990, Haaracha Beth-Sifrit (School-based Evaluation), Jerusalem, Israel, Ministry os Education and Culture, Israel Curriculum Center, (Hebrew)
- Lewy, Arie, : ELTE, Budapest, 1996
- Liskó I. (szerk.): Pedagógusportrék. Bp. 1986. 16.p.
- Lóth: Adalékok a hazai kompetencia felfogáshoz, In.: Bábosik I.:(szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés Okker Kiadó, Budapest, 2007. 157-176. p.
- Lovas István: Médiakiegyenlítés-retorika és valóság, Magyar Nemzet, 2002. augusztus
- Lovas Lajos: Erősödik az internet szerepe a kommunikációban, Felsőoktatás Nyilvánossá-ga Konferencia, Budapest 2006.
- Löffler Tibor: Médiaszabadság, egyenlőség, testvériség, Magyar Nemzet 2002. augusztus
- Lövey H. Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1974
- Lukács György: A társadalmi lét ontológiája, Magvető, Bp. 1976
- Lukács György: Történet és osztálytudat, Magvető, Bp. 1971
- M. Nádasi Mária – Hunyadi Györgyné: Adaptivitás az oktatásban, Comenius Kiadó, Bu-dapest, 2000
- M. Nádasi: „Fekete pedagógia”, Argumentum, Budapest, 2006.
- M. Nádasi: Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia?! Raabe Kiadó, Budapest, 1999
- M. Nádasi: Projektoktatás, gondolat Kiadó, Budapest, 2003
- M. Tóth: Csatornaazonosítók a Magyar Zenetévében, In: Kapitány Á.- Kaptány G. (szerk.) Vizuális üzenetek tervezése és alkalmazása, Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest, 2003
- M. Tóth: Médiapedagógia, In: Bodóczki-Kárpáti-M.Tóth (szerk.) Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest, 1994
- Magyar- Beck: A homo oeconomicustól a homo humanusig, Aula Kiadó, 2001
- Magyar-Beck: A pedagógiai innováció természete, Fejlesztő Pedagógia, 2005
- Maksa Gyula: Képmutogatás, Debrecen VII. évf. 38. sz. 2005.3.p.
- Malcolm F.-Mallette (szerk.): Word Press Freedom Committee, Washington, 1992
- Mansell, R.: Designing electronic commerce, in Robin Mansell and Roger Silverstone (eds), Communication by Design: the Politics of Information and Communication Techno-logies. Oxford University Press, 1996: 117

- Manuel Castels: Information Age. I-II-III. kötet, Oxford 1996.
- Marilyn Strathern: Commons and Borderlands. Sean Kingston Publishing, 2004.
- Márkus György – Bencze György – Kiss János: A marxizmus gondolatrendszere, Bp. 1968, (kézirat)
- Martin József: Barátkozzunk on-line! Vasárnapi Hírek XXIII. évf. 18. sz. Debrecen 2006.
- Masano: A kommunikáció fogalma, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977
- Maslow, A.: 1970. Motivation and Personality. New York
- Maslow, A.: A lét pszichológiája felé, Ursus, Budapest, 2003
- Mátóné Szabó Csilla: A pályakezdő pedagógus, In: Bábosik-Torgyik (szerk.) Pedagógus-mesterség az Európai Unióban, 2007 125-142. p.
- Maw Weber: Gazdaság és társadalom: A megértő szociológia alapjai, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1992
- Mc Combs-Shaw: The agenda-setting funktion of mass media, Reader, London 1972
- Mc. Luchan, M.: (1967) Understanding Media. London, Routledge and Kegan Paul
- McClelland, J.L. Rummelhart, D. E. and the PDP Research Group: Parellel Distributed Processing. Explorations int he Microrstructure of Cognition, 1951
- McCombs-Shaw: The agenda-setting funktion of mass media, Reader, London 1972
- Mérei F.: Közösségek rejtett hálózata, Osiris Kiadó, Budapest, 1970
- Meumann, E.: Kísérleti pedagógia, Tankönyv Kiadó, Budapest , 1974
- Mihály O.: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002
- Miklós Kata: Az IRC nyelvezete. Budapest 1996.
- Mill, John Stuart: (1859) (2000) A szabadságról (A gondolat-és szólásszabadságról) In: Kiss B.(szerk.) Budapest: Rejtjel Kiadó
- Ministry os Education and Culture, Israel Curriculum Center, (Hebrew)
- Mollenhauer, K.: Szocializáció és iskolai eredmény. Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1982: 17,
- Morgan, R.M.: Der programmierte Unterricht. Erziehung und Unterricht, 1998
- Morley, D.: Television, Audience and Cultural Studies, Replika 1999/38
- Murányi M. : Értékorientációk fejlesztése, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974
- Nagy a: „A képernyő tanár úrtól” a médiapedagógusig, EKTF, Eger, 1999
- Nagy A: A média pedagógiája, EKTF, Lycium Kiadó, Eger, 1999
- Nagy A: Média-andragógia, Urbis Kiadó, Budapest, 2005
- Nagy József: XXI. Század és nevelés, Osiris Kiadó, Budapest, 2002
- Nagy S.-Horváth L.: Neveléelmélet, Tankönyvkiadó, Bp. 1977

- Nagy Sándor (főszerk.): Pedagógiai lexikon I-IV, Akadémia, Budapest, 1976
- Nagy Z.: A szereptévesztésben a tömegkommunikáció, avagy a média manipulatív hatása a társadalom információs rendszerében, Tudományos Konferencia, Debrecen, 2000
- Nagy Z.: A tömegkommunikáció szerepe a fiatalok szocializációjában, különös tekintettel a média személyiségfejlődésre gyakorolt hatásában, Tudományos Konferencia, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2006
- Nagy Z.: A tömegkommunikációs eszközök és a társadalom viszonyrendszerének múltja, jelene, jövője, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2005
- Nagy Z.: Hungarian bulvár, avagy a média alászáll, <http://www.deol.hu>
- Nagy Z.: Mennyiségi dagály és minőségi apály, <http://www.deol.hu>
- Nagy Z.: Mi lesz, ha nagy lesz? <http://www.licium.hu>
- Nagy Z.: Negyedik hatalmi ág? Mediárium, 2007. 1. sz.
- Nagy Z.: Szerkesztői szabadság és újságírói felelősség, ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS, NOVA SERIES TOM.XXXIII, MTA
- Nagy Z.: Televíziós szakismeretek (Főiskolai jegyzet) KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2005
- Nagy Z.-Mocsár É.: Tény és vélemény-újságírás helyzetének megítélése a kommunikáció szakos hallgatók körében, KFRTKF előadás, Debrecen, 2006. november
- Nagy Z.: Bevezetés a rádiózásba (főiskolai jegyzet) KFRTKF Kiadó, Debrecen 2003
- Nagy Zoltán: A magyar újságíró múltja és jelene, (In. Acta. Acad. Paedag. Agriensis Nova Series Tom, XXXIII, Eger, 2005.)
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikáció a társadalom tükre, Szakmai konferencia, KFRTKF Debrecen, 2006. április
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikáció a társadalom tükre. A magatartásmintát közvetítő média. Vasárnapi Napló 9. évf. 2.sz.
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikáció és a pedagógia összefüggésrendszerének vizsgálata kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók körében, Doktoranduszok Országos Szövetségének Konferencia Kiadványa, Budapest, 2008
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikáció szerepe a fiatalok szocializációjában, Szakmai konferencia, KFRTKF Debrecen, 2006
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikációs eszközök és a társadalom viszonyrendszere, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 18-25 p.
- Nagy Zoltán: Bulvármédia, Vasárnapi Napló, 8. évf. 46. sz. 2005. október
- Nagy Zoltán: Mennyiségi dagály és minőségi apály, <http://www.deol.hu> 2007

- Nagy Zoltán: Szereptévesztésben a tömegkommunikáció, avagy a média manipulatív hatása a társadalom információs rendszerében, Konferencia Tanulmánykötet, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2006
- Nagy Zoltán: Tanítás és/vagy nevelés, <http://www.deol.hu> 2008
- Nagy Zoltán: Tény és vélemény újságírás helyzetének megítélése a kommunikáció szakos hallgatók körében, Konferencia Kiadvány, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2006
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (Szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nanszákkné Cserfalvi Ilona (szerk.): Gyakorlati kutatási módszerek, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2005
- Nanszákkné Cserfalvi Ilona: Milyen legyen a jó pedagógus? Katedra, 2001/9
- Nanszákkné Cserfalvi Ilona: Pedagógiai kislexikon, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó, Debrecen, 1996
- Negroponte, N.: Being Digital: the Road Map for Survival on the Information Superhighway, Hodder and Stoughton, 1995
- Németh Erzsébet: Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése, Századvég Kiadó, 2002
- Németh L.: A modern vizuális nyelv és a közízlés konfliktusai, Filmkultúra, 2002
- Németh Márta: Marketing kommunikáció. Külkereskedelmi Főiskola. Budapest 1992.
- Nielsen Jakob: How Users Read on the Web. 1997.
- Nitko, A.J. 1989, Designing tests that are integrated with instruction. In R.Linn (ed) Educational Measurement, 3rd, New York, Macmillan, p- 447-472.
- Nyíri K.: Mobil információs társadalom, Tanulmányok. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete, 1996
- Nyíri Kristóf: A gondolkodás képelmélete (www.mek.iif.hu)
- Nyíri Kristóf: Adalékok a szóbeliség és írásbeliség történetéhez, Világosság, Budapest 1996.
- OECD (1995): Measuring the quality of schools. OECD, Paris
- Pálmai Erika: Magatartási zavarok, HVG, 28. évf. 28. sz. 86-87 p
- Papp László Tamás: Egy média hegemon árnyéka, Élet és Irodalom, 2002. február
- Pataki Ferenc: Nevelés – ügyek. Bp. 1999, OFI
- Perjés I.: A pedagógus-továbbképzés problémátára, OKKER Kiadó, Budapest 2007
- Pethő: Tanítók és társadalom, Edukáció Kiadó, Budapest, 1991

- Petőfi S. János – Benkes Zuzsa: A multimediális szövegek megközelítései. Iskolakultúra Pécs 2002.
- Petőfi S. János: A verbális és képi összetevőkből felépített kommunikátumok tipológiájához. JGYTF Kiadó, Szeged 2001
- Petrikás: Iskolapedagógia, Okker Kiadó, Budapest, 1997
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő tanulók. In: Falus Iván (Szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Petromán László: Hamis a szakfander, Debrecen, 8. évf. 7. sz. 2005. október
- Piaget, J.: Szociológiai tanulmányok, Osiris Kiadó, Budapest, 2005
- Pikó András- Wisinger István- Zöldi László: Általános médiaismeret, Dialóg Campus, Bp-Pécs, 2007
- Pinczésné: Kor-képzés-korszerűsítés, Tanulmányok 2007-2008, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2009
- Pinczésné-Kathyné: Hivatásszocializáció-értékpreferencia, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2009
- Pintér Róbert: A globális információs társadalom, Jel-Kép, Budapest 2000.
- Plug Drug : Children and the family. www.amazon.com.1998
- Pokol B.: Politikaelmélet, Századvég Kiadó, Budapest 1992
- Popper, K.: A nyitott társadalom és ellenségei. Ford. Szári Péter, Budapest, Balassi, 2005
- Popper, K.: Test és elme. Az interakció védelmében. TYPOTEX, Budapest, 1982
- Popper, K.: Tudomány: Feltevések és cáfolatok, Cserélfalvi Kiadó, 1993
- Popper: Tudományszemléleti váltások, HVG, 21. évf. 41.sz. 96-99 p.
- Postman, N.: Eltűnőben a gyermekkor, Új Pedagógiai Szemle, 2001. szeptember
- Pratkanis, A. & Aronson, E. (1992) A rábeszélőgép. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével. Budapest: Ab Ovo Kiadó.
- Pulitzer József: (1905) Csavargóból médiamágnás, Forrás: Literatura 1926. november
- Randall, V. – Theobald, C.: Political Change and Underdevelopment. Durham, Duke University Press, 1998
- Ransburg J: Áldás vagy átok? – Gyermek a képernyő előtt, Saxnem Kiadó, Budapest, 2006

- Ranschburg Jenő: Amikor a szülő kávészünetre megy, Vasárnapi Napló, 10. évf. 49.sz. 7 p.
- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió, Tankönyvkiadó, Budapest, 1973
- Ranschburg Jenő: Szülők könyve, Saxum Kiadó, Budapest, 2007
- Ranschburg-Vekerdy: Beszélgetések nemcsak gyerekekről, Park Kiadó, 2007
- Resnick, L.B. 1987. Learning in school and out. Educational Researcher, 16 (Dec.): 13-20.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. In: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 8. kötet. ELTE PPK CD
- Réthy Endréné: Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. BIP, Budapest, 2002
- Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól, vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003
- Richard, G.: Az értelmes szem, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998
- Rieder Gábor: Fotórealizmus és a befogadók, Új Művészet, 2003/9
- Rivers-Mathews: Médiaetika, Bagolyvár Kiadó, Budapest, 1993
- Roger Silverstone: Miért van szükség a média tanulmányozására? Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008.
- Rogers Silverstone: (1986) The Message of Television: Myth and Narrative in Contemporary Culture. London, Heinemann Educational Books
- Rogers, C.R.: Valakivé válni - a személyiség születése, SHL Könyvek, Budapest, 2003
- Rogers, C.R: (1992) Az encounter csoport folyamata, In: NPT, Budapest
- Rókusfalvy P.: Emberré válni, embernek maradni, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994
- Rókusfalvy Pál: Egészséges emberkép, BME Kiadó, Budapest, 2002
- Rudas J.: Delfi örökösei, Lélekben Otthon Kiadó, Budapest, 2007
- Salamon Z.(szerk.): A pedagógiai kutatás módszerei, Tankönyvkiadó, 1983
- Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996
- Sántha K.: Új megközelítések a pedagógustevékenységek elemzéséhez, In: Bábosik (szerk.) Pedagógia, személyiségfejlesztés, Okker Kiadó, Budapest, 2006 417-437. p.
- Sárkány M: Az ember és a nyelv, Gondolat Kiadó, Budapest, 1971
- Sáska Géza: A tanulatlan faragatlan? Friedrich Ebert Alapítvány, Budapest 1999.
- Schaffhauser F.: Optimista nevelési perspektívák. In: A modern nevelés elmélete. Szerk.: Bábosik I., Bp.,1997. Telosz. 233-249.p.

- Schaffhauser F: A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében. In: Bábosik I. (szerk.): Neveléstudomány, Osiris Kiadó, Budapest, 2004
- Schaffhauser F: Nevelési céltípusok a 20. Századi pedagógiában. In.: Bábosik I. (szerk.): A modern neveléstudomány, Telosz Kiadó, Budapest, 1997
- Schaffhauser Franz: Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. században. ELTE Kiadó, Budapest, 1987
- Schüttler Tamás: Az informatika forradalma, Új Pedagógiai Szemle, Budapest 1997.
- Schweitzer András: A kimondóember, HVG 28. évf. 21. sz. 86-87 p
- Schweitzer András: A vélemény és a szólásszabadság, Heti Világgazdaság, 28. évf. 21. sz. 2006. május
- Selye J.: Életünk és a stressz, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978
- Séra László és Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (Szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest
- Siklaci I.: A meggyőzés pszichológiája, Scientia Humana Kiadó, Budapest, 1992
- Sille: Konfliktuskezelés, InfoMédia Kiadó, 2008
- Sindelyes Nóra: Olvasásmetodika, HVG, 28. évf. 31. sz. 75-77 p
- Soros, G.: (1998) The Crisis of Global Capitalism: Open Society Endangered. London, Little, Brown and Co.
- Spence-Shperd, 1983., Gresham-Elliott, 1993., Dodge, 1985., Eibl-Eibesfeldt, 1989.
- Spitz, R. A.: (1946) Vom Säugling zum Kleinkind. Klett, Stuttgart
- Stachó-Molnár (szerk.): A médiaerőszak; Tények, Mítoszok, Viták, Mathias Corvinus Századvég Kiadó, Budapest, 2009.
- Steiner, G.: After Babel. Oxford, Oxford University Press, 1975
- Sümegi Noémi. Családi tüzfészek, Heti Válasz, 7. évf. 14.sz.
- Sz. Molnár Anna - Farkas Aranka (szerk.): Felnőttképzés a XXI. Században, Budapest, 2008.
- Sz. Molnár Anna - Kaiser Tamás (írta, szerkesztette): Kohéziós politika és pályázati rendszerek az Európai Unióban Módszertani útmutató uniós pályázati multiplikátor képzéshez, Expanzió, Budapest 2007
- Sz. Molnár: A kommunikatív nevelési kultúra fontosabb dimenziói (Leirman nyomán) ELTE PPK Doktori Iskola, Bp. 2006

- Szabó Levente (szerk.): Kommunikációkutatás Magyarországon, Magyar Kommunikáció-tudományi Társaság, 2005. november
- Szabolcs É.: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Kiadó, Budapest, 2001
- Szabolcs Éva: Szóbeliség - írásbeliség (Az olvasás és írás szerepének változása a nyugati civilizációban) Pedagógiai Doktori Iskola előadássorozat, Budapest 2006.
- Szabolcs: Központban a tanítóság: Szakma, mesterség, hivatás? Pedagógusképzés, 2004. 4. sz.
- Szakadát István: A digitális kultúra és a világháló, mint alternatív nyilvánosság, Akadémiai Kiadó 2001.
- század elején, In: Bábosik(szerk.) Nevelélmélet, Osiris Budapest, 2004, 223-235 p.
- Szebedy: A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak, www.oki.hu/cikk
- Szelényi Iván: Harmadik út? Akadémiai Kiadó, Bp. 1992
- Szentgyörgyi Albert: Válogatott tanulmányok, Magvető, Budapest, 1983
- Szépe György: Az internet-korszak nyelvészete, Modern nyelvoktatás III. Budapest 1997
- Szilágyi Klára: A tanácsadás, mint professzió, Katedra Kiadó, Budapest, 2003
- Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003
- T. Kiss Tamás: A szemtől szembeni formációk kommunikációs viszonyai, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1999
- T. Kiss Tamás: Az oktató és hallgató közti kommunikációs viszony szerepe a főiskolai oktatásban. In.: Lipták Ildikó (szerk.) Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1993. 96-101. p.
- Takács Imre: A problémaérzékenység és a relatív gondolkodás fejlesztése, Pedagógiai Szemle
- Takács Imre: A reform kulcsa a pedagógus Vasárnapi Hírek, 23/23. 6 p.
- Takács Imre: Jellemvonások és pályaalakulások a pedagógiában, Köznevelés, Budapest, 1990
- Tamás Gáspár Miklós: Másvilág. Bp. 1994, Új Mandátum
- Tannenbaum, P.H.: A televíziózás szociálpszichológiája, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1998
- Tapscott, D (1998) Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. New York: McCraw-Hill
- Temesi László: Indulatos SMS-ek. Magán Kiadás 2006.
- Terestyéni Tamás: A magyarországi nyelvi kommunikációs kultúra állapota és az információs társadalom, Stratégiakutató Intézet, Budapest 2002.

- Terestyéni Tamás: Az új információs és kommunikációs technikákkal kapcsolatos dilemmák, (In. Acta. Acad. Paedag. Agriensis Nova Series Tom XXIX, Eger, 2002.
- Terestyéni Tamás: Kommunikációelmélet, AKTI-TIPOTEX, Bp. 2006
- Thorndike, R.L.: 1951, Reliability. In Lindquist, E.F.(ed.), Educational Measurement, Washington, DC, American Council on Measurement.
- Toda Masanao: A kommunikáció fogalma, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1997
- Tószegi Zs: Robinson esete a számítógéppel – avagy a multimédia és az olvasás, Tegnapi és Holnap, Budapest, 2006
- Tószegi Zsuzsanna: Robinson esete a számítógéppel, (<http://www.oszk.hu>)
- Tóth Tamás: Médiaerőszak, Kossuth Kiadó, Budapest, 2005
- Tömör Ákos: iskola képesség felmérés, HVG, 29. évf. 16.sz.
- Trencsényi Dávid: A leláncolt örökutya (interjú Bajomi Lázár Péter médiatörténésszel) 168 óra, 27. évf. 51.sz. 2005. december
- Trencsényi Dávid: Az ördög nem impotens (interjú Popper Péter pszichológussal) 168 óra XVII. 35. 2005 22-23 p.
- Trencsényi (szerk.): Jorgosz közlegény jelentései, Új Helikon Kiadó, Budapest, 2008.124, 126, 169-171p.
- Trencsényi L.: A titokzatos Makarenkó, 168 óra, 20. évfolyam 14. szám
- Trencsényi L.: Korok, gyerekek, nevelők, OKKER Kiadó, Budapest, 1997
- Vajda Mihály: Nem az örökkévalóságnak. Bp. 1996, T-Twins
- Vajna Tamás: Felmérés az európai újságírói kultúráról, HVG, 28. évf. 24. sz.2006. június 78-81 p
- Vajna Tamás: Véleményformáló internetes média, Heti Világgazdaság, 7. évf. 39. szám. 2005. október
- Váriné. Az ember, a világ és az értékek világa, Gondolat Kiadó, Budapest, 1987
- Vásárhelyi M: Foglalkozása: újságíró, MÚOSZ Kiadó, Budapest, 2007
- Vásárhelyi Mária: Szereptévesztések és határátlépések, Élet és Irodalom, 2002. augusztus
- Vasvári G. Pál: Viselkedésünk vitathatatlanul romlik (beszélgetés Görög Ibolya protokoll szakértővel, VH,23/19. 9 p.
- Vekerdy T.: Másféle iskolák, Saxum Kiadó, Budapest, 2000
- Vekerdy T : Felnőttek és gyerekek – Mit akarunk egymástól? SAXUM Kiadó, 2006
- Vekerdy Tamás: Mit akarunk egymástól? Saxum Kiadó, Budapest, 2007
- Velkey László: „Megvert”, „megkínzott”, „megrázott”, „bántalmazott” gyermek syndroma, Gyermekgyógyászat, 1994. 4. szám

- Venter György: A tanári mesterségre való felkészülés, Stúdium Kiadó, Nyíregyháza, 1997
- Virányi Péter: Újságírók szerepvállalása, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Vitányi Iván: Vitairat a magyar művelődésről. Bp. 1983, Gondolat
- Vitéz F. Ibolya: Megbírságot reklámok, Heti Világgazdaság, 28. évf. 16. sz. 2006. április
- Vogrinc, J.: A tévénéző, PONT Kiadó, 2001
- Vranyecz Tünde: Internetes anyanyelvünk, Debrecen VIII. évf. 26. sz. Debrecen 2006.
- Wallon, H.: (1958) A gyermek lelki fejlődése, Gondolat Kiadó, Budapest
- Wieswede G.: A fogyasztó személyisége, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1994
- William L. Rivers Cleve Mathews: Médiaetika. Bagolyvár Kiadó, 1993
- Wolf, A. Idézi Brezinka, W.: Konfliktierziehung-ein neues Schlagwort. Die Presse 1980. febr. 23/24
- Zádori Iván: A tanulásnak nincsenek határai, Tudásmenedzsment, Pécs, 2004. november, 3-11 p.
- Zajonc, R. B. (1991): Érzelem és gondolkodás. In: Hunyady, Gy. (szerk.), Szociálpszichológiai tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest
- Zentai László: A világ országai, AGÁT Kft. Kiadó, Budapest, 1995.
- Zlinszky János: Sajtószabadság és közérkölc, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Zohar, G.: The Television Influence on the Values System of Adolescence. PhD dissertation. ELTE, 1999
- Zöldi László: A 21. századi újságírás szerepfelfogása, Tudományos Konferencia, Eger, 2005
- Zrinszky L.: Fejlesztő kommunikációs és kommunikációfejlesztés: Pedagógiai és andragógiai kommunikációelmélet, Pécsi Tudományegyetem Kiadó, Pécs, 2005
- Zrinszky László: Pedagógus szerepek és változásai, ELTE, 1994
- Zucker, L.: Production of trust: institutional sources of economic structure, 1840-1920, in B.M.Shaw and L.L.Cummings (eds), Research in Organisational Behavior. Vol. 8, Greenwich, CT, JAI Press, 1986: 54)
- Zsigmond G. (szerk.): A művészetek eredete, Magvető Kiadó, Budapest, 1983